

KỶ YẾU

HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC TẾ

Chiến lược ngoại ngữ trong xu thế hội nhập

PROCEEDINGS

INTERNATIONAL CONFERENCE

Foreign Languages in the Trend of International Integration

KỶ NIỆM 55 NĂM THÀNH LẬP TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI (1959-2014)

THE 55TH FOUNDING ANNIVERSARY OF HANOI UNIVERSITY (1959-2014)

HÀ NỘI, 11/2014

MỤC LỤC

Diễn văn khai mạc	xii
Ban Chỉ đạo, Tổ chức	xiv
TIÊU BAN 1: ĐÀO TẠO CHUYÊN NGỮ	
Đào tạo giám khảo chấm thi vấn đáp tại Việt Nam: Hướng tới một mô hình đào tạo đa cấp nhằm chuẩn hóa chất lượng trong đánh giá năng lực giao tiếp ngoại ngữ	5
<i>Nguyễn Tuấn Anh</i>	
Điền cổ - Định nghĩa, đối chiếu văn hóa và một số gợi ý giảng dạy	12
<i>Nguyễn Văn Chiến</i>	
Tiếp xúc ngôn ngữ: Hệ quả đối với hệ thống từ vựng tiếng Nhật	24
<i>Nguyễn Tô Chung</i>	
Tạo hứng khởi cho sinh viên chuyên ngữ trong giờ học văn học Pháp	33
<i>Trần Văn Công</i>	
Bước đầu tìm hiểu nhận thức của giáo viên tiểu học trong dạy từ vựng cho học sinh	41
<i>Võ Thị Thanh Diệp</i>	
Về thủ pháp dịch cải biên	56
<i>Vũ Văn Đại</i>	
Yếu tố văn hóa trong kiểm tra và đánh giá môn học tiếng Anh	64
<i>Lê Phương Giang</i>	
Phân tích lỗi dùng lượng từ tiếng Hán gần nghĩa với tiếng Việt của sinh viên Việt Nam	70
<i>Trịnh Thị Vĩnh Hạnh</i>	
Áp dụng phương pháp giảng dạy tiếng Anh lấy sinh viên làm trọng tâm trong các trường đại học ở Việt Nam: Lợi ích và thách thức	75
<i>Đào Thị Thanh Hào</i>	
Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy kỹ năng thuyết trình bằng tiếng Pháp	82
<i>Đặng Thị Việt Hoà</i>	
Triển khai dự án đọc rộng: Nhận thức của sinh viên dự bị tại Trường Đại học Hà Nội	93
<i>Vũ Thị Huyền, Nguyễn Văn Trào</i>	
Sử dụng các phương pháp tạo động lực trong lớp học tiếng Anh xã hội dạy kết hợp 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết	107
<i>Lưu Ngọc Lan</i>	

Rèn luyện kỹ năng mềm thông qua hoạt động thuyết trình trong giờ học nói	121
<i>Nguyễn Thị Thu Lan, Nguyễn Cảnh Linh</i>	
Dịch thơ và từ từ tiếng Hán ra tiếng Việt và ngược lại	126
<i>Trần Thị Thanh Liêm</i>	
Giảng dạy môn dịch viết trong chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngành tiếng Đức: Những thuận lợi, khó khăn và giải pháp	136
<i>Nguyễn Thị Kim Liên</i>	
Dạy từ vựng tiếng Anh cho trẻ em ở Việt Nam hiện nay – Dạy gì và dạy như thế nào?	143
<i>Hoàng Thanh Liêm</i>	
Đánh giá chương trình giảng dạy tiếng Anh theo cách tiếp cận toàn diện, hướng tới cải thiện chất lượng dạy và học: Nghiên cứu điển mẫu tại Trường Đại học Hà Nội	156
<i>Ngô Tuyết Mai</i>	
Đổi mới phương pháp giảng dạy cho học viên Tesol: Quan điểm của người làm công tác đào tạo	164
<i>Martin Andrew</i>	
Từ vay mượn trong tiếng Nga và các phương thức chuyển sang tiếng Việt	176
<i>Đoàn Thị Bích Nga</i>	
Phát triển tài liệu giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam: Thực trạng và giải pháp	184
<i>Phạm Thị Ngọc</i>	
Ảnh hưởng của quá trình làm tập bài viết đối với kỹ năng viết của sinh viên: Nghiên cứu điển mẫu trong bối cảnh Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội	198
<i>Nguyễn Thị Nhung</i>	
Từ việc dịch tác phẩm văn học Nhật Bản, suy nghĩ về việc dạy và học văn học Nhật Bản ở Việt Nam hiện nay	209
<i>Nguyễn Thị Oanh</i>	
Đánh giá hiệu quả phương pháp Peer Reading trong giảng dạy đọc hiểu tại Việt Nam	224
<i>Lê Hà Phương</i>	
Ứng dụng Portfolio để phát triển kỹ năng viết trong học ngoại ngữ	232
<i>Vũ Thùy Phương</i>	
Các dụng pháp song văn hóa của tiếng Anh với tư cách là ngôn ngữ quốc tế	239
<i>Roland Sussex</i>	
Tăng cường kết hợp kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên ngoại ngữ trong thời hội nhập quốc tế	245
<i>Hà Văn Sinh</i>	

Mấy khuyến nghị về chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam thời hội nhập.....	249
<i>Vương Toàn</i>	
Xu hướng đánh giá trên thế giới và một số bất cập trong đánh giá năng lực tiếng Anh tại các trường đại học ở Việt Nam.....	258
<i>Đoàn Quang Trung</i>	
Tình hình dạy tiếng Thái tại các trường đại học Việt Nam.....	267
<i>Trần Cẩm Tú</i>	
Nghiên cứu so sánh về mức độ hư hoá của động từ chỉ hướng trong tiếng Việt và động từ xu hướng trong tiếng Hán trên cơ sở ngữ liệu của “vào” và “jin”	277
<i>Bùi Quỳnh Vân</i>	
Bàn về ý tưởng sáng tạo trong dịch văn học-nghệ thuật	292
<i>Nguyễn Danh Vu</i>	
So sánh trật tự từ - Áp dụng vào giảng dạy biên phiên dịch tiếng Nhật và tiếng Việt.....	308
<i>Lương Hải Yến</i>	
TIỂU BAN 2: ĐÀO TẠO CHUYÊN NGÀNH BẰNG NGOẠI NGỮ	
Vai trò của môi trường xã hội và học thuật đối với học tập và sự hài lòng của sinh viên: Một nghiên cứu điển mẫu tại Trường Đại học Hà Nội	319
<i>Lương Ngọc Minh, Hoàng Gia Thu, Nguyễn Thị Minh Tiến, Trần Quang Anh</i>	
Đào tạo Quốc tế học bằng tiếng Anh: Quan điểm của giảng viên	329
<i>Lê Hải</i>	
Thực trạng và giải pháp triển khai dạy học các môn toán-khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh ở Trường THPT chuyên Quảng Bình	336
<i>Võ Thanh Phong</i>	
Vai trò của giáo viên dạy tiếng Anh chuyên ngành và những khó khăn gặp phải.....	343
<i>Vũ Minh Thủy</i>	
Năng lực tiếng Anh và kết quả học tập đại học: Vai trò của bài kiểm tra năng lực tiếng Anh trong việc dự đoán điểm trung bình học tập của sinh viên.....	347
<i>Hoàng Gia Thu, Nguyễn Tiến Dũng, Bùi Lê Minh</i>	
Nghiên cứu thiết kế giáo trình tiếng Anh chuyên ngành cho 3 khoa Lịch sử, Việt Nam học và Công tác xã hội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội - Phân tích nhu cầu và thực trạng dạy và học.....	363
<i>Nguyễn Tâm Trang, Trần Thị Thanh Thủy, Tạ Thanh Bình</i>	

TIỂU BAN 3: ĐÀO TẠO TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI

Một số đề xuất nâng cao chất lượng giảng dạy môn tiếng Việt chuyên ngành du lịch cho sinh viên nước ngoài học tập tại Khoa Việt Nam học	377
<i>Nguyễn Hải Quỳnh Anh</i>	
Đặc điểm định danh xét từ góc độ nguồn gốc của nhóm từ ngữ biểu thị phong tục cưới xin trong tiếng Việt (đối chiếu với tiếng Anh)	385
<i>Vũ Linh Chi</i>	
Một số nguyên tắc và phương pháp dạy nghe bản tin tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài	391
<i>Vũ Thị Ngọc Dung</i>	
Áp dụng hướng tiếp cận chuyên sâu về ngoại ngữ và văn hóa trong giảng dạy tiếng Việt.....	398
<i>François Victor TOCHON, Isabelle C. Druc-Tochon</i>	
Ứng dụng quan điểm giao tiếp trong soạn bài giảng tiếng Việt chuyên ngành cho sinh viên nước ngoài	414
<i>Nguyễn Khánh Hà</i>	
Vấn đề biểu hiện tình thái trong tiếng Việt với việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài.....	422
<i>Đoàn Thị Thu Hà</i>	
"Đây đi đây đây!": Vai trò của trật tự từ đối với việc giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài	429
<i>Nguyễn Văn Hiệp</i>	
Nhân tố văn hóa trong đối chiếu ngôn ngữ và dịch thuật (trên ngữ liệu các thành ngữ và tục ngữ)	434
<i>Nguyễn Xuân Hòa</i>	
Phân tích đối chiếu cấu trúc dạng láy ABB giữa tiếng Việt và tiếng Hán	440
<i>Ngô Thị Huệ</i>	
Đề xuất từng bước xây dựng mô hình học tập kết hợp B-L (Blended Learning) tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội	447
<i>Đào Thị Thanh Huyền</i>	
Khảo sát quá trình ngữ pháp hóa diễn ra ở một số tổ hợp động từ cú nghĩa (+chủ ý) và (-chủ ý)	455
<i>Nguyễn Mai Lan</i>	
Dạy cách tạo lập văn bản hợp đồng kinh tế cho lưu học sinh tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân	461
<i>Trần Thị Thùy Linh</i>	
Hình tượng con cá trong thành ngữ Việt Nam	467
<i>Nguyễn Thị Thanh Ngọc</i>	
Một số điểm cần lưu ý khi phiên dịch từ Việt gốc Hán sang tiếng Hàn	471
<i>Park Ji Hoon</i>	

Sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.....	477
<i>Trần Lê Phương</i>	
Giảng dạy thành ngữ dân gian tiếng Việt cho người nước ngoài theo quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận (qua một số thành ngữ dân gian có lớp từ chỉ “động vật”)	481
<i>Đỗ Phương Thảo</i>	
Đóng góp vào việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ	486
<i>Đoàn Thiện Thuật</i>	
Phương pháp giao tiếp và dạy tiếng Việt theo phương pháp giao tiếp	492
<i>Nguyễn Minh Thuyết</i>	
Giảng dạy thuật ngữ khoa học tiếng Việt cho lưu học sinh Lào	501
<i>Đỗ Thùy Trang</i>	
Chương trình đào tạo và giáo trình giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài ở Việt Nam hiện nay: Thực trạng và giải pháp	506
<i>Nguyễn Thị Thanh Xuân</i>	
Hành động hỏi trực tiếp yêu cầu lựa chọn (trên ngữ liệu hội thoại tiếng Hàn và tiếng Việt).....	515
<i>Hoàng Thị Yến</i>	
TIỂU BAN 4: VĂN HÓA TRONG HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ THỜI KỲ HỘI NHẬP	
Giao tiếp liên văn hóa trong giảng dạy ngoại ngữ.....	525
<i>Nguyễn Bạch Quỳnh Chi</i>	
Giao thoa văn hóa trong giao tiếp ngôn ngữ và trong dạy-học ngoại ngữ	529
<i>Dương Quốc Cường</i>	
Nghiên cứu phương tiện ngôn ngữ thể hiện quan hệ so sánh trong tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh.....	535
<i>Võ Thị Dung</i>	
Dạy và học ngôn ngữ dưới góc độ liên văn hoá	540
<i>Nguyễn Văn Độ</i>	
Bản sắc ngôn ngữ và văn hóa	552
<i>Andreas Gardt</i>	
Phát triển năng lực liên văn hóa trong dạy và học ngoại ngữ thời hội nhập và toàn cầu hóa.....	559
<i>Nguyễn Duy Mộng Hà</i>	
So sánh truyện cổ tích Nhật Bản và Việt Nam.....	566
<i>Hideo Hanabe</i>	
Biểu đạt không gian nhìn từ góc độ ngôn ngữ học tri nhận	571
<i>Đặng Kim Hoa</i>	

<i>Cái tôi</i> trong giao tiếp ngôn ngữ và vận dụng vào dạy ngoại ngữ (qua tư liệu tiếng Việt)	579
<i>Nguyễn Văn Khang</i>	
Vai trò và cách thức lồng ghép văn hóa Nhật Bản trong hoạt động giảng dạy và giao lưu của giáo viên và sinh viên khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội.....	585
<i>Hoàng Liên</i>	
Phương pháp giảng dạy liên văn hóa cho sinh viên ngoại ngữ thời hội nhập	597
<i>Nguyễn Minh Nguyệt</i>	
Văn bản văn học, tài liệu hỗ trợ dạy/học ngoại ngữ và liên văn hóa	603
<i>Nguyễn Văn Nhân</i>	
Dạy và học tiếng Anh ở Trường Đại học Cảnh sát Nhân dân dưới góc nhìn giao thoa văn hóa	609
<i>Nguyễn Thị Vân Anh, Nguyễn Thị Thanh Phương</i>	
Cách nhìn nhận về đất nước và văn hóa nước ngoài thể hiện trong nghệ thuật Nhật Bản thời Trung thế (khảo sát chủ yếu qua lời ca của vũ khúc Koowakamai ở thế kỉ 16).....	624
<i>Suzuki Akira</i>	
Đưa các giá trị văn hóa vào trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh nhằm mục đích nâng cao năng lực giao tiếp cho sinh viên	629
<i>Nguyễn Thị Thu, Thiều Ngọc Hưng</i>	
Từ Hán Việt trong tiếng Việt và văn hóa Hán Nôm	636
<i>Đinh Khắc Thuần</i>	
Phân tích hội thoại: Một cách tiếp cận (liên) văn hóa.....	643
<i>Nguyễn Việt Tiến</i>	
Phân tích thái độ của giáo viên-học viên một số tỉnh miền núi phía Bắc về nội dung văn hóa trong giáo trình tiếng Anh.....	647
<i>Hoàng Nguyễn Thu Trang</i>	
Lợi thế văn hóa và lợi thế nghệ thuật trong chiến lược ngoại ngữ thời hội nhập	660
<i>Nguyễn Hoàng Anh Tuấn</i>	
TIỂU BAN 5: ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ VÀ THIẾT BỊ TRONG GIẢNG DẠY VÀ NGHIÊN CỨU VỀ NGOẠI NGỮ	
Hồ sơ điện tử trong dạy và học ngoại ngữ ở thế kỷ XXI	671
<i>Trần Thị Mai Đào</i>	
Các công nghệ học kết hợp cho hướng tiếp cận chuyên sâu trong giảng dạy và học tập ngoại ngữ	679
<i>François Victor TOCHON</i>	
Ứng dụng Moodle trong hệ thống đào tạo giảng dạy ngoại ngữ trực tuyến ở Việt Nam.....	687
<i>Đinh Lư Giang</i>	

Ứng dụng công nghệ trong khai thác và giảng dạy video trực tuyến	694
<i>Bùi Thị Thanh Hiền</i>	
Giới thiệu trung tâm học liệu ảo thuộc chương trình học ngoại ngữ kết hợp theo nhiệm vụ dành cho chương trình tiếng Anh thương mại tại một trường đại học thuộc Cộng hoà Pháp	702
<i>Ngô Thị Phương Lê, Rebecca Starkey-Perret</i>	
Phương pháp dạy học sử dụng Internet nhằm phát triển kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên tiếng Anh thương mại - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.....	708
<i>Lê Thị Thu Mai, Phạm Thị Tuyết Hương</i>	
Nghiên cứu ứng dụng kỹ thuật kích thích hồi tưởng ký ức bằng video trong dạy-học ngoại ngữ	715
<i>Nguyễn Thanh Nga</i>	
Khối liệu ngôn ngữ và công nghệ trong giảng dạy ngoại ngữ.....	722
<i>Đào Hồng Thu</i>	
Nhóm dự án - Một chất xúc tác trong việc dạy kỹ năng thuyết trình	728
<i>Phạm Thị Thanh Thùy</i>	
Sử dụng khối liệu ngôn ngữ trong lớp học ngoại ngữ: Sử dụng diễn ngôn từ khối liệu tiếng Anh để giảng dạy các phương tiện liên kết trong kỹ năng viết	735
<i>Bùi Thị Bích Thủy</i>	

DIỄN VĂN KHAI MẠC

**của PGS. TSKH. NGUYỄN Đình Luận - Hiệu trưởng Trường Đại học Hà Nội
tại Hội thảo Khoa học Quốc tế “Chiến lược Ngoại ngữ trong xu thế hội nhập”**

Kính thưa các vị đại biểu, các nhà khoa học!

Trước tiên, cho phép tôi thay mặt Trường Đại học Hà Nội, xin được nhiệt liệt chào đón các quý vị đại biểu đã đến tham dự **Hội thảo Khoa học Quốc tế “Chiến lược Ngoại ngữ trong xu thế hội nhập”** được tổ chức trong khuôn khổ các hoạt động chào mừng kỷ niệm 55 năm thành lập Trường Đại học Hà Nội.

Sau hơn nửa thế kỷ xây dựng và phát triển, Trường Đại học Hà Nội đã khẳng định được uy tín và vị thế của mình trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam cũng như trong khu vực và quốc tế. Những thành tựu mà Nhà trường đạt được trong 55 năm qua là nhờ sự đóng góp rất quan trọng của các thế hệ lãnh đạo, các thế hệ cán bộ, giảng viên, sinh viên và sự cộng tác giúp đỡ của các bộ ban ngành, các tổ chức, cá nhân trong và ngoài nước.

Hội thảo sẽ là diễn đàn khoa học cho các nhà nghiên cứu, giảng viên trong và ngoài nước trình bày những ý tưởng khoa học, kết quả nghiên cứu, trao đổi học thuật với các chủ đề cơ bản có liên quan đến đào tạo và nghiên cứu ngoại ngữ, tiếng Việt và văn hóa Việt Nam cho người nước ngoài, nghiên cứu văn hóa, văn minh trong đào tạo ngoại ngữ, và nghiên cứu ứng dụng công nghệ, thiết bị trong đào tạo và nghiên cứu ngoại ngữ.

Kính thưa các quý vị!

Tôi tin tưởng rằng sau Hội thảo Khoa học Quốc tế này, Trường Đại học Hà Nội sẽ tổng kết, đánh giá và đề ra phương hướng, chiến lược nghiên cứu ngoại ngữ trong môi trường hội nhập quốc tế phù hợp với đòi hỏi ngày càng cao của thị trường lao động về nguồn nhân lực giỏi chuyên môn, thành thạo ngoại ngữ.

Kính thưa các quý vị!

Trong quá trình chuẩn bị cho Hội thảo, chúng tôi rất vui mừng vì có được sự tham gia của đông đảo các nhà khoa học, các nhà nghiên cứu. Tính đến thời điểm này, chúng tôi đã nhận được **135** báo cáo khoa học của các nhà nghiên cứu từ gần 100 trường đại học, viện nghiên cứu trong và ngoài nước. Tất cả các báo cáo đều được nhận xét, đánh giá và phản biện độc lập. Kết quả là **88** báo cáo đã được tuyển chọn đăng toàn văn trong Kỷ yếu Hội thảo.

Hội thảo ngày hôm nay, với sự tham gia của gần 250 đại biểu, trong đó có các đại biểu nước ngoài đến từ Nhật Bản, Hoa Kỳ, Đức, Úc, Pháp, Hàn Quốc,... là một trong những minh chứng khẳng định vị trí và tầm quan trọng của ngoại ngữ trong thời kỳ phát triển và hội nhập quốc tế của đất nước.

Nhân diễn đàn này, cho phép tôi được cảm ơn Ban Quản lý Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 đã phối hợp tổ chức Hội thảo này; xin cảm ơn các cơ quan, tổ chức, các nhà khoa học và các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước đã đến dự Hội thảo. Xin cảm ơn các quý vị trong Ban chỉ đạo, Ban Tổ chức, Hội đồng thẩm định chuyên môn, các ban chuyên môn đã dành thời gian, công sức chuẩn bị chu đáo nội dung chuyên môn của Hội thảo trong suốt gần một năm qua.

Thay mặt Nhà trường, thay mặt Ban chỉ đạo, tôi xin tuyên bố khai mạc **Hội thảo Khoa học Quốc tế “Chiến lược Ngoại ngữ trong xu thế hội nhập”** năm 2014.

Chúc Hội thảo thành công tốt đẹp.

Xin trân trọng cảm ơn!

REMARKS AT THE OPENING CEREMONY

Presented by Prof. Dr. Nguyen Dinh Luan – President of Hanoi University

Distinguished guests, scientists, ladies and gentlemen,

First and foremost, please allow me, on behalf of Hanoi University, to warmly welcome you all to today's International Scientific Conference themed “**Foreign Languages in the Trend of International Integration**”, which is held as one in a series of events on the occasion of the 55th Anniversary of Hanoi University (HANU).

For over one half century, HANU has proved its credits and status in the National Higher Education System, as well as in the Regional and International Education System. Its achievements, throughout 55 years, have been greatly contributed by many generations of leaders, staffs, lecturers, students and well involved and strongly supported agencies, and individuals in and beyond Vietnam.

The Conference provides a scientific forum to local and international researchers as well as lecturers who will present their scientific thoughts, research findings, and academic exchanges regarding foreign language training and research activities, teaching of Vietnamese Language and Culture to foreigners, civilization aspects in foreign languages training, and application of technology in foreign languages training and research.

Ladies and Gentlemen,

I believe after this International Conference, HANU can summarize, evaluate, and develop a strategy for foreign language research activities, in the context of international integration, to meet higher requirements for both technical profession and language proficiency in labor resources.

Ladies and Gentlemen,

During the preparation for the Conference, we are so happy for very enthusiastic involvements of many scientists and researchers. Till now, we have received **135** papers sent by researchers from almost 100 local and international universities and institutes. All of these papers are independently reviewed and evaluated. As a result, **88** papers were selected and posted full-text in the summary record of the conference.

The conference today, with participation of almost 250 representatives from Japan, USA, Germany, Australia, France, South Korea, etc., is one of very strong evidences that manifest the importance of foreign languages in a phase of development and integration of the country.

On this occasion, please allow me to convey my deep gratitude to the Steering Commission of National Foreign Languages 2020 Project under the Ministry of Education and Training for their coordination in organizing the Conference; and I express my sincere thanks to local and international organizations, scientists, and researchers who are present at today's Conference. I would also like to thank the distinguished guests from the Steering Board, Organizing Board, Program Committee, and Panels for your great efforts throughout almost one year.

On behalf of Hanoi University and the Steering Board, I would like to declare the Opening Ceremony of the **International Conference “Foreign Languages in the Trend of International Integration”**.

I wish the Conference a great success.

Thank you very much.

BAN CHỈ ĐẠO, TỔ CHỨC HỘI THẢO

1. Nguyễn Đình Luận (Trưởng ban)
2. Trần Quang Bình (Phó Trưởng ban)
3. Nguyễn Thị Cúc Phương (Phó Trưởng ban thường trực)

Ủy viên:

1. Trần Quang Anh
2. Đào Thị Thanh Bình
3. Nguyễn Quý Bính
4. Nguyễn Tô Chung (Thường trực)
5. Trần Văn Công
6. Bùi Kim Cương
7. Nguyễn Thị Kim Dung
8. Nguyễn Tiến Dũng
9. Nguyễn Khánh Hà
10. Nguyễn Vũ Thu Hà
11. Phạm Hữu Hải
12. Lê Quốc Hạnh
13. Ngô Xuân Hiếu
14. Tôn Quang Hòa
15. Tăng Bá Hoàng
16. Hoàng Anh Hưng
17. Nghiêm Thị Thu Hương
18. Nguyễn Bảo Khanh
19. Lương Ngọc Minh
20. Nguyễn Thúy Nga
21. Nguyễn Thị Thanh Ngọc
22. Nguyễn Văn Nhân
23. Nguyễn Minh Phúc
24. Nguyễn Huy Quang
25. Trần Thanh Quyết
26. Nguyễn Ngọc Tân
27. Phạm Thị Thái
28. Dương Thị Việt Thắng
29. Trần Thị Chung Toàn
30. Nguyễn Văn Trào
31. Nguyễn Danh Vu

TIỂU BAN TỔ CHỨC

1. Nguyễn Đình Luận
2. Trần Quang Bình
3. Nguyễn Thị Cúc Phương
4. Nguyễn Tô Chung
5. Phạm Hữu Hải
6. Lê Quốc Hạnh
7. Nguyễn Danh Vu

TIỂU BAN NỘI DUNG

Tiểu ban 1: Đào tạo chuyên ngữ

1. Ngô Tuyết Mai, Trưởng tiểu ban
2. Nguyễn Quang Vịnh, P. Trưởng tiểu ban
3. Nguyễn Văn Trào, P. Trưởng tiểu ban
4. Nguyễn Đức Hoạt, Ủy viên
5. Nguyễn Bảo Khanh, Ủy viên
6. Lưu Phương Lan, Ủy viên
7. Nguyễn Thúy Ngà, Ủy viên
8. Trần Văn Công, Ủy viên
9. Nguyễn Thị Kim Dung, Ủy viên
10. Phạm Bích Ngọc, Ủy viên
11. Nguyễn Thị Thanh Huyền, Thư ký

Tiểu ban 2: Đào tạo chuyên ngành bằng ngoại ngữ

1. Hoàng Gia Thư, Trưởng tiểu ban
2. Trần Quang Anh, P. Trưởng tiểu ban
3. Nguyễn Tiến Dũng, P. Trưởng tiểu ban
4. Nguyễn Quý Bính, Ủy viên
5. Đặng Đình Cung, Ủy viên
6. Đào Thị Thanh Bình, Ủy viên
7. Nguyễn Đức Hoa Cương, Ủy viên
8. Nguyễn Thị Minh Tiến, Thư ký

Tiểu ban 3: Đào tạo tiếng Việt như một ngoại ngữ cho người nước ngoài

1. Đoàn Thiện Thuật, Trưởng tiểu ban
2. Nguyễn Thiện Giáp, P. Trưởng tiểu ban
3. Nguyễn Văn Hiệp, Ủy viên
4. Đoàn Thu Hà, Ủy viên
5. Nguyễn Thị Thanh Xuân, Ủy viên
6. Nguyễn Khánh Hà, Ủy viên
7. Nguyễn Thị Thanh Ngọc, Ủy viên
8. Vũ Linh Chi, Thư ký

Tiểu ban 4: Văn hóa trong hoạt động ngoại ngữ thời kỳ hội nhập

1. Nguyễn Văn Nhân, Trưởng tiểu ban
2. Trần Thị Chung Toàn, P. Trưởng tiểu ban
3. Hoàng Văn Hoạt, P. Trưởng tiểu ban
4. Nguyễn Văn Độ, Ủy viên
5. Dương Thị Việt Thắng, Ủy viên
6. Nghiêm Thị Thu Hương, Ủy viên
7. Nguyễn Vũ Thu Hà, Thư ký
8. Nguyễn Thị Hà, Thư ký

Tiểu ban 5: Ứng dụng công nghệ và thiết bị trong giảng dạy và nghiên cứu về ngoại ngữ

1. Đặng Xuân Thu, Trưởng tiểu ban
2. Nguyễn Xuân Hoài, P. Trưởng tiểu ban
3. Tăng Bá Hoàng, Ủy viên
4. Phùng Văn Đông, Ủy viên
5. Lương Ngọc Minh, Ủy viên
6. Trịnh Bảo Ngọc, Thư ký

TIỂU BAN KHÁNH TIẾT

1. Nguyễn Danh Vu
2. Nguyễn Ngọc Tân
3. Ngô Xuân Hiếu
4. Nguyễn Văn Tú
5. Nguyễn Phương Tú
6. Các chuyên viên Phòng Hợp tác Quốc tế, Phòng Công tác sinh viên, Trợ lý Khoa học các đơn vị

TIỂU BAN THÔNG TIN - TUYÊN TRUYỀN

1. Lương Ngọc Minh
2. Tôn Quang Hòa
3. Tăng Bá Hoàng
4. Đặng Xuân Thu
5. Phùng Thị Mai
6. Lê Thị Thương
7. Chuyên viên Phòng Hành chính Tổng hợp, Phòng Thiết bị Công nghệ, Trung tâm Công nghệ thông tin

TIỂU BAN HẬU CẦN

1. Bùi Kim Cương
2. Nguyễn Huy Quang
3. Phạm Thị Thái
4. Hoàng Anh Hưng
5. Nguyễn Văn Toàn
6. Đinh Thị Hải
7. Đặng Hoàng Giang
8. Chuyên viên Phòng Tài chính Kế toán, Phòng Quản trị

BÁO CÁO TOÀN VĂN

(FULLTEXT PAPER)



TIỂU BAN 1: ĐÀO TẠO CHUYÊN NGỮ

(PANEL 1: FOREIGN LANGUAGES MAJORS)

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

ĐÀO TẠO GIÁM KHẢO CHẤM THI VẤN ĐÁP TẠI VIỆT NAM: HƯỚNG TỚI MỘT MÔ HÌNH ĐÀO TẠO ĐA CẤP NHẪM CHUẨN HÓA CHẤT LƯỢNG TRONG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC GIAO TIẾP NGOẠI NGỮ

Nguyễn Tuấn Anh

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: Yếu tố có thể ảnh hưởng đến độ tin cậy của kết quả đánh giá năng lực nói ngoại ngữ, một trong số đó là giám khảo. Những bài học kinh nghiệm thu nhận được từ các tổ chức khảo thí tiếng Anh hàng đầu thế giới như IELTS và Cambridge ELA cho thấy đào tạo giám khảo chấm thi vấn đáp đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo tính ổn định và tính chính xác cao nhất giữa các kết quả thi. Bài nghiên cứu này giới thiệu một mô hình đào tạo giám khảo đa cấp, một phần của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, trong giai đoạn đầu triển khai tại Việt Nam nhằm mục đích chuẩn hóa các bài thi nói tiếng Anh. Bằng cách sử dụng các tài liệu tập huấn được xây dựng từ hoàn cảnh giảng dạy cụ thể tại Việt Nam, các khóa tập huấn được tiến hành ở các mức độ quản trị khác nhau: cấp bộ môn thuộc khoa, cấp khoa thuộc trường, cấp trường và cấp quốc gia. Mục tiêu hàng đầu của mô hình này là đảm bảo tính chuyên nghiệp của giáo viên tiếng Anh với tư cách là giám khảo nói thông qua việc giúp giáo viên có cái nhìn sâu hơn về các tiêu chí đánh giá ở các trình độ cụ thể, xây dựng hành vi phù hợp đối với một giám khảo chuyên nghiệp, và giúp giáo viên có nhận thức tốt hơn về những việc phải làm để hạn chế tối đa của tính chủ quan. Mô hình này nhằm tạo một thể hệ giám khảo mới có thể đánh giá kỹ năng nói ngoại ngữ một cách chính xác nhất trên một quy trình chuẩn.

Từ khóa: đào tạo giám khảo nói, đánh giá kỹ năng nói ngoại ngữ

Abstract: There are many variables that may affect the reliability of speaking test results, one of which is rater reliability. The lessons learnt from world leading English testing organizations such as International English Testing System (IELTS) and Cambridge English Language Assessment show that oral examiner training plays a fundamental role in sustaining the highest consistency among test results. This paper presents a multi-layered model of oral examiner training presently at its early stage in standardizing the English speaking test in Vietnam, as part of the country's National Foreign Languages Project 2020. With localized training materials, training sessions are conducted at different levels of administration: Division of Faculty, Faculty of University, University and National Scale. The aim of the model is to guarantee the professionalism of English teachers as oral examiners by helping them have a full understanding of speaking assessment criteria at certain proficiency levels, appropriate manners of a professional examiner, and better awareness of what they must do to minimize subjectiveness. The success of the model is expected to create from English teachers, who used to be given too much power in oral assessment, a new generation of oral examiners who can give the most reliable speaking test marks on a standardized procedure.

Keywords: Oral examiner training, oral assessment

ORAL EXAMINER TRAINING IN VIETNAM: TOWARDS A MULTI-LAYERED MODEL FOR STANDARDIZED QUALITIES IN ORAL ASSESSMENT

1. INTRODUCTION

Vietnam's National Foreign Languages Project, known as Project 2020, is coming to its critical

stage of implementation. One of its most important targets is to upgrade Vietnamese EFL teachers' English language proficiency to required CEFR (Common European Framework of

Reference) levels corresponding to B1 for Elementary School, B2 for Secondary and C1 for High School. In order to achieve this target, there have been upgrading courses and proficiency tests for unqualified teachers with focus on four skills of listening, speaking, reading and writing. These courses and tests have been administered by nine universities and one education centre specializing in foreign languages from the North, South and Central Vietnam.

Although there is a good rationale for such a big upgrading campaign, some critical questions have been raised regarding the reliability of such tests of highly subjective nature as speaking and writing. As there has been no or very little training for examiners from all these universities, concerns

have come up over whether the speaking test results provided by, for example, University of Languages and International Studies are the same as those by Hanoi University in terms of reliability. It is clear that a good English teacher may not guarantee a good examiner who needs professional training. How many university teachers of English among those employed as oral examiners in the speaking tests over the past three years of Project 2020 have been trained professionally using a standardized set of assessment criteria? The following data were collected from six universities in September 2014, which prove how urgent it would be to take oral examiner training into serious consideration.

Table 1. Oral Examiner Training at six universities specializing in foreign languages in Vietnam

Universities	Total of English teachers	Total of English teachers trained as professional oral examiners in international English tests	Total of English teachers trained as oral examiners in Project 2020
Faculty of English Language Teacher Education, ULIS, VNU, Hanoi	150	13	120
School of Foreign Languages, Thai Nguyen University	40	1	3
English Department, Hanoi University	70	unknown	4
College of Foreign Languages, Hue University	80	5	30
Ho Chi Minh City University of Education	64	10	45
English Department, Hanoi National University of Education	55	0	55
Total	459	>29	257

Rater training, with oral examiner training as part of it, has always been highlighted in testing literature as a compulsory activity of any assessment procedure. Weigle (1994), investigating verbal protocols of four inexperienced raters of ESL placement

compositions scoring the same essays, points out that rater *training helps clarify the intended scoring criteria for raters, modify their expectations of examinees' performances* and provide a reference group of other raters with which raters could compare themselves.

Further investigation by Weigle (1998) on sixteen raters (eight experienced and eight inexperienced) shows that rater training helps increase intra-rater reliability as “after training, the differences between the two groups of raters were less pronounced.” Eckes (2008) even finds evidence for a proposed rater type hypothesis, arguing that each type has its own characteristics on a distinct scoring profile due to rater background variables and suggesting that *training can redirect attention of different rater types and thus reduce imbalances.*

In terms of oral language assessment, different factors that are not part of the scoring rubric have been spotted to influence raters’ validation of scores, which confirms the important role of oral examiner training. Eckes (2005) examining rater effects in TestDaF states that “raters differed strongly in the severity with which they rated examinees... and were substantially less consistent in relation to rating criteria (or speaking tasks, respectively) than in relation to examinees.” Most recently, Winke et al. (2011) reports that “rater and test taker background characteristics may exert an influence on some raters’ ratings... when there is a match between the test taker’s L1 and the rater’s L2, some raters may be more lenient toward the test taker and award the test taker a higher rating than expected” (p. 50).

In order to increase rater reliability, besides improving oral test methods and scoring rubrics, Barnwell (1989, cited in Douglas, 1997, p24) suggests that “further training, consultation, and feedback could be expected to improve reliability radically”. This suggestion comes from Barnwell’s study of naïve speakers of Spanish who used guidelines in the form of the American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL) oral proficiency scales, but no training in their use, to be able to provide evidence of patterning in the ratings although inter-rater reliability was not high for such untrained raters. In addition, for successful oral examiner training, “if raters are given simple roles or guidelines (such as may be found in many existing rubrics for rating spoken performances), they can use

“negative evidence” provided by feedback and consultation with expert trainers to calibrate their ratings to a standard” (Douglas, 1997, p.24).

In an interesting report by Xi and Mollaun (2009), the vital role and effectiveness of a special training package for bilingual or multilingual speakers of English and one or more Indian languages was investigated. It was found that with training similar to that which operational U.S.-based raters receive, the raters from India performed as well as the operational raters in scoring both Indian and non-Indian examinees. The special training also helped the raters score Indian examinees more consistently, leading to increased score reliability estimates, and boosted raters’ levels of confidence in scoring Indian examinees. In Vietnam’s context, what can be learned from this study is that *if Vietnamese EFL teachers are provided with such a training package, they are absolutely the best choice for scoring Vietnamese examinees.*

Karavas and Delieza (2009) reported a standardized model of oral examiner training in Greek which includes two main components of training seminars and on-site observation. The first component aims to train 3000 examiners who are fully and systematically trained in assessing candidate’s oral performance at A1/A2, B1, B2, C1 levels. The second one makes an attempt to identify whether and to what extent examiners adhere to exam guidelines and the suggested oral exam procedure, and to gain information about the efficiency of the oral exam administration and the efficiency of oral examiner conduct, of the applicability of the oral assessment criteria and of inter-rater reliability. The observation phase is considered a crucial follow-up activity in pointing out the factors which threaten the validity and reliability of the oral test and the ways in which the oral test can be improved.

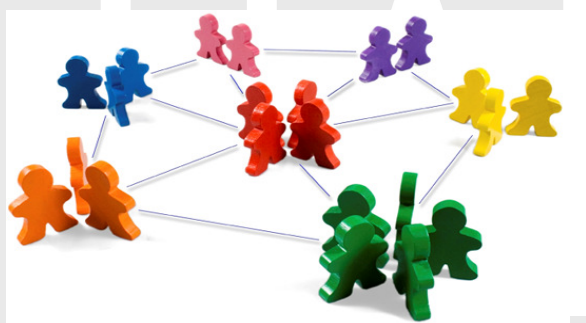
A brief review of literature shows that Vietnam appears to be being left behind in developing a standardized model of oral examiner training. From a broader view of English speaking tests at all levels organized by local educational bodies in Vietnam, it can be seen that there is currently a

great worry over rater reliability, since a very small number of English teachers have had the chance to be trained professionally.

It should be emphasized that if Vietnam's education policy makers have an ambition to develop Vietnam's own speaking test in particular and other tests in general, EFL teachers in Vietnam must be trained under a **national standardized oral examiner training procedure** so as to make sure that speaking test results are reliable across the country. In other words, there exists an urgent need for a standardized model of oral examiner training for Vietnamese EFL teachers, and this model must reflect its own unity and systematic criteria that match proficiency requirements in Vietnam. Building oral assessment capacity for Vietnamese teachers of English must be considered a top-priority task for the purpose of maximizing the reliability of speaking scores.

2. ORAL EXAMINER TRAINING MODEL

December 2013 could be considered a historic turning point in Vietnam's EFL oral assessment when key oral examiner trainers from nine universities and one education centre specializing in foreign languages from the North, South and Central Vietnam had gathered in Hanoi for a first-time-ever national workshop on oral examiner training. The primary aim of the four-day workshop was to provide the representatives with a chance to reach an agreement on how to operate an English speaking test systematically on a national scale. After the workshop, these key trainers would be coming back to their school and conducting similar oral examiner training workshops to other speaking examiners. The model might look as follows:



(Image from <http://tech.digesttouch.com/tapping-asian-e-commerce-mitochondria-multiplication-and-real-world-e-commerce/>)

What made the success of this workshop was the agreement among 42 key trainers on fundamental issues in assessing speaking abilities, which can be summarized as follows:

- Examiners must stick to interlocutor frame during the course of the test
- Examiners assess students analytically instead of holistically. (Key trainers agreed on how key terms in assessment scales should be understood across four criteria including grammar range, fluency and cohesion, lexical resources and pronunciation)
- A friendly interviewer style is preferred.
- Examiners must assess candidates based on their present performances instead of examiners' knowledge of candidates' background.

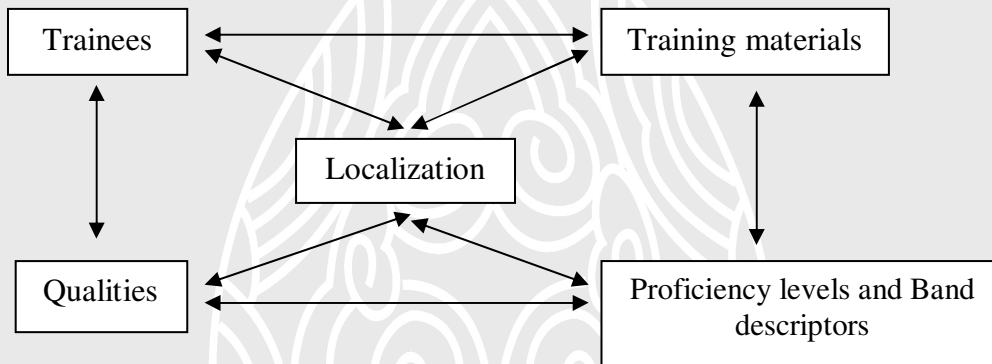
In fact, such a training model is a common one in many other fields and industries as it helps get across the message from top to down efficiently. It is also similar to the way world leading English testing organizations such as International English Testing System (IELTS) and Cambridge English Language Assessment (CELA) train their oral examiners. For example, CELA speaking tests are conducted by trained Speaking Examiners (SEs) whose quality assurance is managed by Team Leaders (TLs) who are in turn responsible to a Professional Support Leader (PSL), who is the professional representative of University of Cambridge English Language Assessment for the Speaking tests in a given country or region. However, this workshop has a number of distinctive features which shed light on an ambition for a national standardized oral examiner training model, including:

- ❖ An agreement on **localized** CEFR levels and speaking band descriptors
- ❖ Use of **authentic** training video clips in which participants are local students and teachers

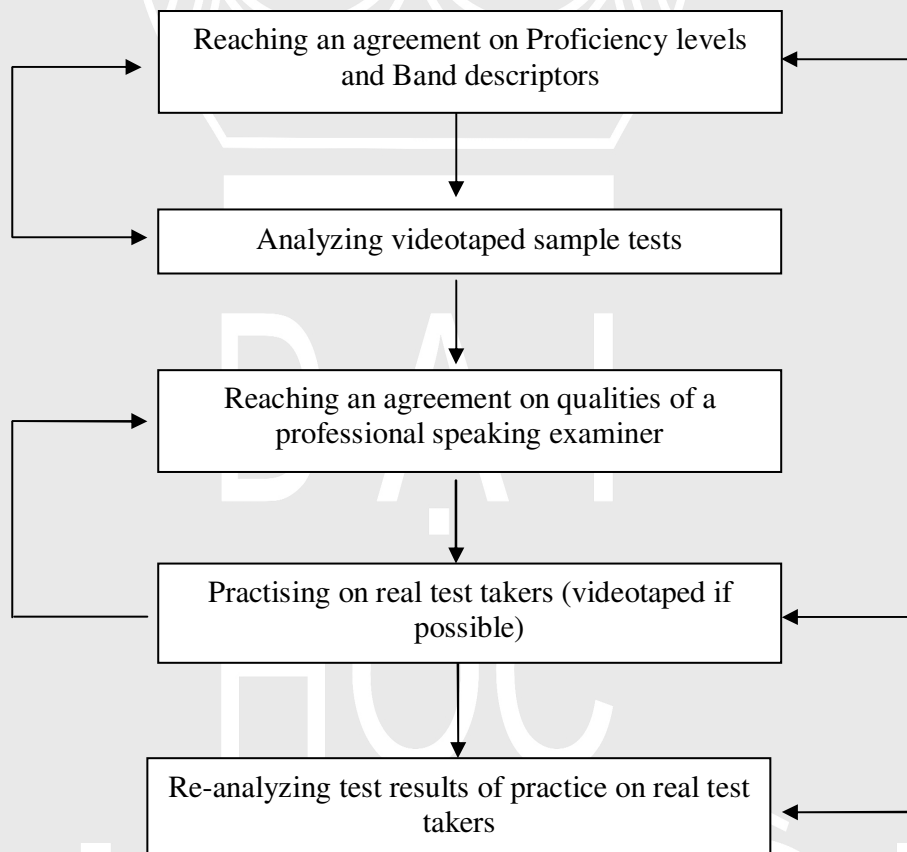
❖ An agreement on certain qualities of a Vietnamese professional speaking examiner in terms of rating process, interviewer style and use of test scripts.

is the core of this workshop as it reflects the true nature of the training where the primary goal is to train local professional examiners believed by Xi and Mollaun (2009) as the best choices. A model built on this term can be as follows:

It is understandable that the term “localization”



Inferred from the Localization Model, a step-by-step procedure can illustrate how a speaking examiner training works.

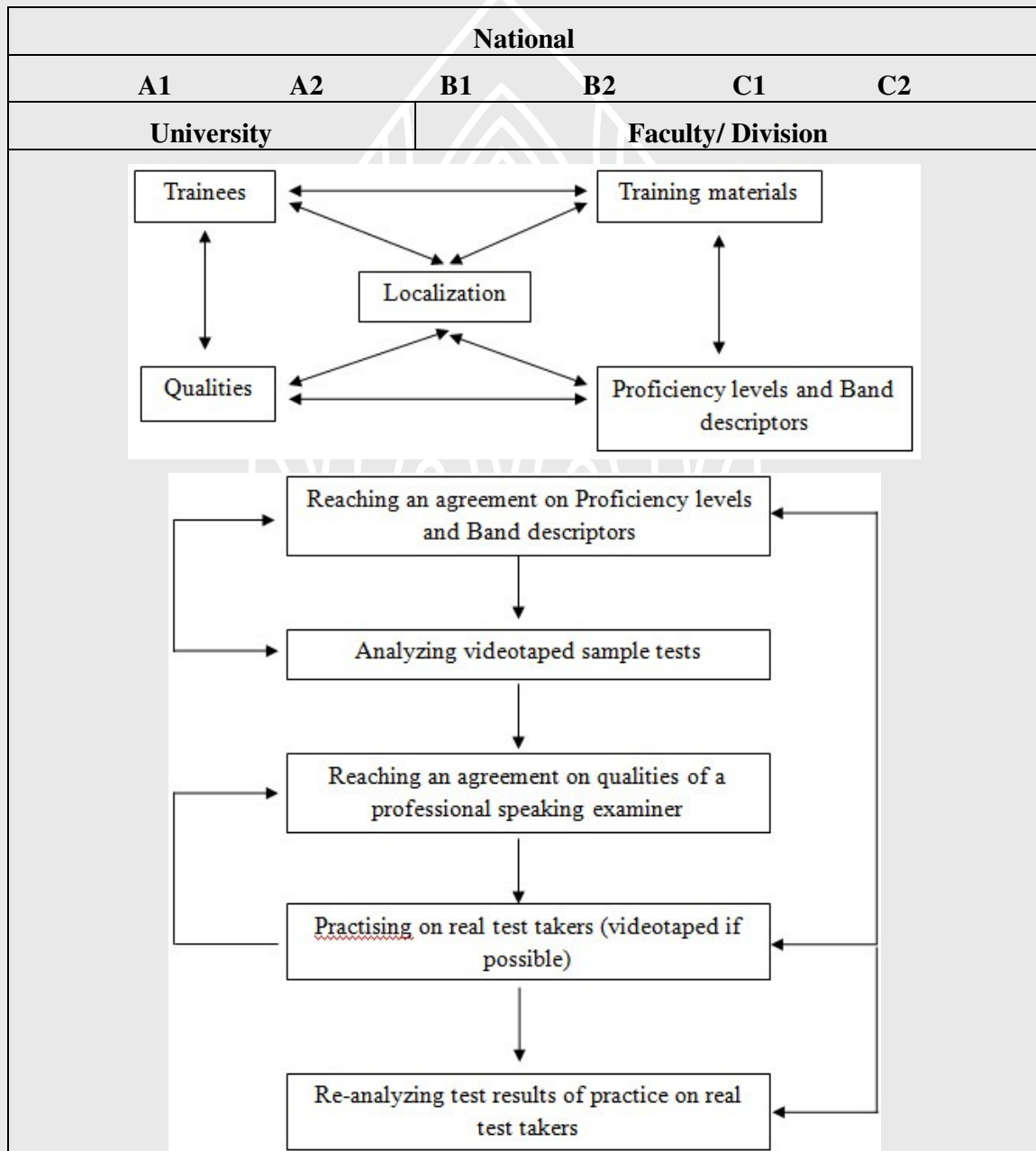


3. MULTI-LAYERED ORAL EXAMINER TRAINING MODEL

Upgrading English teachers’ proficiency levels has been just part of Vietnam’s ambitious Project 2020; in other words, the above training model is reflected in the progression of only one layer where university teachers as speaking examiners in upgrading courses are the target trainees. If CEFR levels in Vietnam must be applied

throughout the country, it is worth questioning whether these level specifications will be well understood by those teachers who are not used as oral examiners in upgrading courses but are still working in undergraduate programs. As required, undergraduates must achieve B1 or B2 for non-English major and C1 for English major, which means undergraduate teachers must be trained for the assurance of speaking test quality.

Figure 1. Multi-layered oral examiner training model



A multi-layered oral examiner training model (Figure 1), therefore, is expected to be able to help solve the problem. Multi-layered can be understood as either layers of administration including National, University, and Faculty or different levels of proficiency ranging from A1 to C2.

There are several things that can be inferred from this multi-layered model. First, the national layer is responsible for developing a comprehensive set of speaking assessment criteria across six CEFR levels. This set is the basis for any other action plans following. Second, universities and faculties/divisions must provide

training for their teachers at each CEFR level, using Localization Model and a step-by-step procedure, so that the national standardization of criteria can be maintained. It is essential that university key trainers meet beforehand, like what was done in December 2013.

4. CONCLUSION

This paper presents a multi-layered model of oral examiner training presently at its early stage in standardizing the English speaking test in Vietnam, as part of the country’s National Foreign Languages Project 2020. Training sessions are carried out at different levels of administration:

Division of Faculty, Faculty of University, University and National Scale using localized training materials. The aim of the model is to guarantee the professionalism of English teachers as oral examiners by helping them have a full understanding of speaking assessment criteria at certain proficiency levels, appropriate manners of a professional examiner, and better awareness of what they must do to minimize subjectiveness. If successful, a new generation of oral examiners who can give the most reliable speaking test marks on a standardized procedure can be created from English teachers, who used to be given too much power in oral assessment.

The next things to do include developing a package of training materials and resources for oral examiners on different levels of proficiency, evaluating how effectively such a model could be integrated into Vietnam's national foreign languages development policies and projects, and examining how such a model improves Vietnam's EFL teachers' ability in assessing students' speaking ability.

REFERENCES

1. Butler, F. A., Eignor, D., Jones, S., McNamara, T., & Suomi, B. (2000). TOEFL 2000 Speaking Framework: a working paper. *TOEFL Monograph Series*, MS-20 June. New Jersey: Princeton.
2. Douglas, D., & Smith, J. (1997). Theoretical underpinnings of the Test of Spoken English Revision Project *TOEFL Monograph Series*, MS-9 May. New Jersey: Princeton.
3. Douglas, D. (1997). Testing speaking ability in academic contexts: Theoretical considerations. *TOEFL Monograph Series*, MS-8 April. New Jersey: Princeton.
4. Eckes, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: a many-facet Rasch Analysis. *Language Assessment Quarterly*, 2(3), 197-221.
5. Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2), 155-185.
6. Erlam, R., Randow, J. v., & Read, J., (2013). Investigating an online rater training program: product and process. *Papers in Language Testing and Assessment*, 2(1), 1-29.
7. Karavas, E., & Delieza, X. (2009). On site observation of KPG oral examiners: Implications for oral examiner training and evaluation. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 3(1), 51-77.
8. Pizarro, M. A. (2004). Rater discrepancy in the Spanish university entrance examination. *Journal of English Studies*, 4, 23-36.
9. Tannenbaum, R., & Wylie, E. C. (2008). Linking English-language test scores onto the Common European Framework of Reference: a application of standard-setting methodology. *TOEFL iBT Research Report*, July 2008. ETS.
10. Weigle, S.C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11(2), 197-223.
11. Weigle, S.C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing*, 15(2), 263-87.
12. Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
13. Winke, P., Gass, S., & Myford, C. (2011). The relationship between raters' prior language study and the evaluation of foreign language speak samples. *TOEFL iBT Research Report*, July 2011. ETS.
14. Xi, X., & Mollaun, P. (2009). How do raters from India perform in scoring the TOEFL iBT Speaking section and what kind of training helps?. *TOEFL iBT Research Report*, August 2009. ETS.

ĐIỂN CỔ - ĐỊNH NGHĨA, ĐỐI CHIẾU VĂN HÓA VÀ MỘT SỐ GỢI Ý GIẢNG DẠY

Nguyễn Văn Chiến

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Điển cổ là những phương tiện văn học vốn được dùng trong tất cả các thể loại văn chương cũng như các dạng ngôn bản khác, thậm chí cả trong văn hóa đại chúng và ngôn ngữ quảng cáo. Điển cổ có thể là các quy chiếu trực tiếp hay gián tiếp tới văn học, tới các sự kiện lịch sử, thần thoại, tôn giáo, địa lý, quân sự, tâm linh v.v.. Bài viết này nghiên cứu bản chất của điển cổ sử dụng trong văn học phương Tây và Việt Nam, nhấn mạnh khảo sát đối chiếu các bình diện ngôn ngữ, văn học, lịch sử, tôn giáo của điển cổ để giúp người học hiểu các chức năng quan trọng trong biểu đạt tư tưởng.

Việc điển cổ Việt Nam không hiện diện trong văn học phương Tây có thể làm cho nghiên cứu này có ý nghĩa cần thiết hơn cho thụ đắc điển cổ ở nước ngoài cũng như ở Việt Nam. Những khác biệt và tương đồng trong cấu trúc ngữ nghĩa của điển cổ được làm rõ nhằm chứng minh rằng điển cổ không phải là thành ngữ tuy hai khái niệm này tương đối giống nhau ở vài nét. Một số bối cảnh lịch sử hay tiến trình phát triển văn học có thể tạo ra một vài điển cổ dường như là tương đồng trong cả hai hệ thống điển cổ phương Tây và Việt Nam, nhưng đó chỉ là hãn hữu và chúng chỉ gần nhau ở nghĩa bóng mà thôi. Các dữ liệu thu được từ nghiên cứu đối chiếu có thể hữu ích dạy ngoại ngữ. Điển cổ có thể là những minh họa tốt cho các khóa trình ngôn ngữ học văn bản, phân tích diễn ngôn và ngữ dụng học. Ngoài ra, các đơn vị điển cổ hỗ trợ giảng viên lý giải một số vấn đề phức tạp trong từ vựng học hay ngữ nghĩa học. Cách tiếp cận đối chiếu trong khảo sát điển cổ giúp luận giải các nếp tư duy, các đặc trưng lịch sử, văn hóa và văn học trong những nền văn minh phương Đông và phương Tây.

Abstract: Allusions are the literary devices used in all genres of literature and different kinds of reading, even in pop culture or in advertising etc. The allusions might be direct or indirect references to literary, historical, mythical, religious, geographical, military, spiritual events. This research paper concerns an

investigation of the nature of allusions that are used particularly in Western and Vietnamese literature. The paper emphasis is placed upon contrastive study of linguistic, literary, historical, religious aspects of Western and Vietnamese allusions, which helps people which helps people to understand their important functions of expressing human thoughts.

That vietnamese allusions have not passed into western languages could make this study become more necessary for the acquisition of allusions in Western countries and Vietnam. The differences and similarities in semantic structure of allusions are found out in order to prove that allusion are not idioms, though those lexical units are relatively similar in several features. Some contexts of history or development of literature could form some units that seem to be equivalents in the Western and Vietnamese systems of allusions, but practically they are rarely seen, so allusion counterparts that appear in the two systems are known in various figurative sense only. The data acquired from contrastive analysis are used to make some real suggestions helpful in teaching languages. The allusions could be good illustrations for the courses of linguistics of texts, discourse analysis and linguistic pragmatics. Besides that, these units assist lecturers to interpret some issues or problems in lexical studies or semantics. The contrastive vision in the survey of allusions helps to make sense of human manners of thinking, characteristics of history, culture and literature in Oriental and Occidental civilisations.

1. ĐỊNH NGHĨA VỀ ĐIỂN CỔ

Từ, ngữ, thành ngữ trong một ngôn ngữ được gọi là các đơn vị ngôn ngữ bậc cao vì chúng khác biệt với đơn vị khác, ví dụ âm vị nhờ có ý nghĩa được chúng biểu đạt. Bên cạnh đó, một đơn vị khác không phải là đơn vị ngôn ngữ nhưng có giá trị đặc biệt trong văn chương, trong văn hóa là điển cổ. Điển cổ là đơn vị sử dụng trong ngôn ngữ

do chúng không có mặt thường xuyên trong vốn từ vựng được ghi nhận trong từ điển toàn dân, chúng được các tác gia tạo nên trong các tác phẩm văn học, chính luận, tôn giáo, lịch sử hay sáng tác dân gian v.v. và được mọi người sử dụng trong các ngôn bản nói và ngôn bản viết.

Thuật ngữ “điển cố” có cách hiểu trong tiếng Việt là sự kiện trong sách kinh điển được người đời dùng bám theo và câu chuyện, sự việc đời xưa, trong khi đó thuật ngữ Nga “крылатые слова” nhằm thể hiện những cách diễn đạt sắc sảo, những trích đoạn, những từ ngữ ngắn gọn được người ta sử dụng rộng rãi; đây là cách truyền diễn ý cách nói của Homer trong Iliad và Odissey về lời nói có cánh. Trong tiếng Anh, thuật ngữ Anh “allusions” chỉ lời nói bóng gió ám chỉ, tức là quy chiếu ngắn gọn hay gián tiếp tới con người, địa điểm, sự vật hay tư tưởng có giá trị về lịch sử, văn hóa, văn học hay chính trị; hoặc định nghĩa khoa học cho thuật ngữ này là hàm chỉ gián tiếp bằng từ hay ngữ tới sự kiện lịch sử, văn học, thần thoại, Kinh thánh hay tới sự kiện trong đời sống con người khi nói hay viết. Qua một số định nghĩa trên có thể thấy có sự khác biệt trong nhìn nhận điển cố: cách xác nhận của tiếng Việt nhấn mạnh tới sự cổ kính của cổ nhân trong sáng tạo nên các tác phẩm hay trong đời sống vốn được rút trích ra làm thành điển cố. Còn trong cách xác định ở tiếng Anh và tiếng Nga không xét tới việc đó mà ám chỉ tới tính hàm chỉ của những đơn vị điển cố vốn có nguồn gốc từ văn chương, lịch sử hoặc từ các cấu trúc văn hóa khác.

Điển cố đã được giới ngôn ngữ học trên thế giới khảo sát từ nhiều năm nay. Các học giả Nga đã dành nhiều tâm sức nghiên cứu các đơn vị điển cố. Họ đều thừa nhận đây là một trong những phương tiện tạo ra ngôn ngữ văn học có hình ảnh và mang tính biểu cảm cao. Người Đức và người Nga đều dùng cách diễn đạt của Homer trong “Odyssey” và “Iliad”: “Lời có cánh” để truyền diễn khái niệm điển cố. Trong hai tác phẩm này thường có những câu như “Chàng cất tiếng nói lời có cánh sau đây”, “Họ khẽ khàng trao đổi với

nhau những lời có cánh...” Homer và các nhà thơ Cổ Hy Lạp thường tin rằng lời nói dường như bay từ miệng người này tới tai người khác.

Asukin N. X và Asukina M. T. đưa ra một nhận định rất xác đáng về điển cố: “Những trích đoạn ngắn gọn, những ngữ mang hình ảnh, những câu nói súc tích của các nhân vật lịch sử, tên tuổi các nhân vật huyền thoại và văn chương vốn đã trở thành danh từ chung, những đặc trưng cô đọng mang tính hình tượng của các nhân vật lịch sử (như “Cha đẻ ngành hàng không Nga”, “Vàng thái dương của thi ca Nga” vốn có nguồn gốc văn học và được sử dụng trong ngôn ngữ” [14, 3].

Tuy nhiên khái niệm “Крылатые слова” đôi khi được hiểu ở nghĩa khá rộng. Chẳng hạn có nhiều người coi thuật ngữ này ứng với ngôn ngữ hay bất cứ ngữ mang hình tượng nào có nguồn gốc không chỉ từ văn học và cả trong đời sống hàng ngày như phong tục, tín ngưỡng, thuật ngữ, từ nghề nghiệp, v.v..

Có lẽ, cuốn sách đầu tiên thu thập một cách có hệ thống và khoa học về điển cố trong ngôn ngữ học Anh, Mĩ là công trình “Dictionary of Phrase and Fable” (Từ điển điển cố và điển tích) của E. Cobham Brewer ấn hành lần đầu tiên năm 1870. Theo cách lí giải của tác giả thì cuốn sách này “cung cấp nguyên bản, biến thể hay nguồn gốc của những điển cố phổ biến, những từ ngữ có tích truyện để kể” [11, V]. Tuy nhiên, bên cạnh những điển cố đích thực, trong từ điển này còn dẫn ra nhiều thành ngữ, nhiều từ khó, từ cổ hay thuật ngữ chuyên môn. Mặc dù vậy, đây là cuốn từ điển được đánh giá rất cao không chỉ trong giới khoa học mà cả với đông đảo công chúng đọc giả ở trên thế giới.

Nói chung, cách tiếp cận của các nhà ngôn ngữ học ở châu Âu và Hoa Kỳ không có nhiều khác biệt so với giới ngôn ngữ học Nga trong vấn đề khảo sát điển cố.

Nhiều luận điểm quan trọng về điển cố nói chung và điển cố tiếng Anh nói riêng được trình

bày trong những công trình như “Toward a Semantic Description of English” của Leech G.N. in năm 1969; “A History of Foreign Words in English” của Sergeantson M. in năm 1935; “Semantics: An Introduction to the Science of Meaning” của Wilmann St. in năm 1962.

Không chỉ các nhà nghiên cứu Anh, Mỹ mà còn nhiều nhà Anh ngữ học ở Nga rất thành công trong việc khảo sát các đơn vị điển cố Anh như Arnold I.V. trong cuốn “The English Word” in năm 1986, Galperin I.R. trong cuốn “Stylistics” in năm 1977.

Việc nghiên cứu điển cố trên bình diện tu từ góp phần xác định sự hành chức của điển cố trong các ngôn bản như trong cuốn “Linguistic Stylistics” của Enkvist K. in năm 1973; “Linguistics and Literature” của Chapman R. in năm 1971; bài báo “Analogies, Icons and Images in Relation to Semantic Content of Discourses” của Hill A.A. đăng tải năm 1968.

Các tác giả Cowie A.P., Mackin R. và McCaig I.R. trong cuốn “Oxford Dictionary of English Idioms” cùng đưa ra những kiến giải lí thú, chính xác về điển cố. Tuy nhiên, cũng như tác giả Kunin A.V. trong “English – Russian Phraseological Dictionary”; Binowitsch L.E. và Grischin N.N. trong cuốn “Deutsch – Russisches Phraseologisches Worterbuch”, các tác giả này đều đưa điển cố vào cùng phạm trù với thành ngữ. Một nét tích cực và ưu việt của tất cả các tác giả này là sự phân tích và khái quát khoa học về cấu trúc và ngữ nghĩa của điển cố thông qua các khảo sát chung về thành ngữ.

Ngoài ra, ở Anh, đặc biệt là ở Mỹ đều ấn hành nhiều loại từ điển câu văn trích. Ví dụ như “The Oxford Dictionary of Quotations” do Partington A. chủ biên. Cuốn này trình bày các đơn vị trích dẫn theo tác giả (Anh, Mỹ và nước ngoài). Cuốn “The Home Book of Quotations” do Stevenson B. chọn và sắp xếp là một công trình đặc biệt vì có thể tìm thấy ở đây rất nhiều đơn vị mang đầy đủ các tiêu

chuẩn về cấu trúc và ngữ nghĩa của điển cố. Với 2.817 trang trình bày các đơn vị trích dẫn theo chủ đề, người đọc có thể cập nhật được một khối lượng lớn và đa dạng các đơn vị rút ra từ văn học cổ điển và văn học cận hiện đại.

Ở Việt Nam đã có một số công trình chuyên về điển cố, tuy nhiên mới chỉ có từ điển hay sách tra cứu về các đơn vị điển cố chứ chưa có công trình khảo cứu chuyên sâu nào về điển cố là công trình đáng chú ý “Hán Việt thành ngữ” của tác giả Bửu Căn xuất bản năm 1932, trong đó ông sưu tập một số đơn vị điển cố. Năm 1942, Long Điền Nguyễn Văn Minh đã cho xuất bản cuốn “Từ điển văn liệu”. Theo Nguyễn Văn Ngọc thì văn liệu ở đây bao gồm “những thành ngữ gồm hai đến bốn tiếng. Loại hai tiếng nhiều hơn cả. Hầu hết những thành ngữ ấy thuộc về phạm vi thơ phú, văn chương, hoặc toàn là Hán văn, hoặc nửa Hán, nửa Nôm, hoặc Hán đã biến ra Nôm... Hoặc khi chép rộng thêm những điển tích, nhiều nhất thuộc về sử liệu” [7, 5].

Như vậy, Nguyễn Văn Ngọc coi điển cố là thành ngữ. Có thể xác nhận đây là một công trình rất nghiêm túc, có giá trị giúp người đọc hiểu được kho tàng điển cố hay dùng trong văn thơ cổ.

Năm 1977, công trình khá công phu và khoa học “Điển cố văn học” do Đinh Gia Khánh chủ biên được ấn hành. Tiếp thu và phát triển thành tựu nghiên cứu của các học giả đi trước, chuyên khảo này tập trung khá đầy đủ các đơn vị điển cố, có tường giải, với những ví dụ chân xác và đầy đủ.

Những năm cuối thế kỷ XX, bạn đọc Việt Nam liên tục được tiếp nhận những cuốn từ điển thu thập điển cố như “Ngữ liệu văn học” của Đặng Đức Siêu in năm 1998, “Từ điển điển cố văn học trong nhà trường” của Nguyễn Ngọc San và Đinh Văn Thiện ấn hành năm 1998, “Từ điển từ ngữ tầm nguyên. Cổ văn học. Từ ngữ và điển tích” của Bửu Kế in năm 2000, trong số đó đáng kể hơn cả là cuốn “Từ điển cổ văn học” của Nguyễn Thạch Giang và Lữ Huy Nguyên xuất bản năm 1999.

Bên cạnh đó còn có những cuốn sách khảo cứu và chú thích các điển cố, điển tích trong Truyện Kiều như “Điển tích trong Truyện Kiều” của Trần Phương Hồ in năm 1996, “Điển tích Truyện Kiều” của Nguyễn Tử Quang in năm 1998, “Từ điển Truyện Kiều” của Đào Duy Anh xuất bản năm 1974. Tác giả Mộng Bình Sơn biên soạn cuốn “Điển tích chọn lọc” và cho in năm 1989, đây là một tài liệu tham khảo về điển cố, điển tích khá lí thú.

Ngoài ra, còn có nhiều cuốn sách khác đang giúp người đọc tìm biết nhiều kiến thức về ngữ nghĩa và nội dung văn hóa của điển cố như “Từ điển giải thích thành ngữ gốc Hán” của Viện Ngôn ngữ học in năm 1997, hoặc một số sách lịch sử Trung Hoa được biên soạn gần đây như “Nhân vật Đông Châu” của Nguyễn Tử Quang in năm 1996.

Những công trình nêu trên đều là từ điển, tuy vậy, một số bài dẫn luận viết rất công phu và phác thảo ra nhiều mặt về nguồn gốc, ngữ nghĩa và đặc điểm phong cách học của điển cố.

Các nhà ngôn ngữ học cũng như các nhà nghiên cứu văn học tiếp cận điển cố từ nhiều phương diện khác nhau và đã đưa ra một số định nghĩa khác nhau về điển cố. Xuất phát từ các định nghĩa, nhận xét của nhiều học giả cũng như khảo sát riêng của chúng tôi, có thể tạm thời đưa ra một định nghĩa mang tính làm việc về điển cố:

Điển cố là những câu chuyện từ ngữ trong sách, là những phát ngôn, hành động, tên của các nhân vật văn chương và sự thực lịch sử, là những sự kiện chính trị, chiến tranh, tôn giáo, v.v. trong tiến trình phát triển xã hội được viết gọn, cô đọng hàm súc, lời ít ý nhiều.

Điển tích là những cốt truyện, diễn trình của các sự kiện nổi bật trong văn chương, trong lịch sử được dẫn lại cô đọng trong ngôn bản.

Như vậy, điển tích có thể được đặt tên, có thể là nội dung của điển cố. Do đó điển cố bao hàm điển tích. Chẳng hạn điển cố “Đoạn trường” chỉ nỗi đau khổ, não nề khôn cùng của cuộc đời. Điển

cố này có điển tích kể chuyện có người thường ngày đem hai con vượn con bị bắt ra trêu đùa. Vượn mẹ vẫn lén leo cây đầu nhà vô vọng dõi nhìn con mình và gào khóc thảm thiết, sau vượn mẹ mệt quá ngã xuống đất chết, người ta nhặt xác vượn mẹ đem mổ thì thấy ruột đã đứt nát nhiều đoạn.

Thực ra khái niệm điển cố gồm hai vế điển và cố. Điển là những gì mà trong định nghĩa điển cố đã nêu, còn cố chính là nội dung của điển tích. Điển cố nào cũng có xuất xứ nguồn gốc hoặc trong sách xưa thuộc văn chương, kinh bản hoặc các sự kiện từng diễn ra trong lịch sử sự kiện con người.

2. KHÚC XẠ VĂN HÓA PHƯƠNG TÂY VÀ PHƯƠNG ĐÔNG QUA ĐIỂN CỐ

Mô thức văn hóa phổ quát xuất hiện nhờ sự tương tác giữa con người với môi trường và với những con người khác trong quá trình sống. Mô thức này được quy định do nhu cầu làm việc để tồn tại; nhu cầu về luật pháp và trật tự; nhu cầu có tổ chức xã hội; nhu cầu có tri thức và học tập; nhu cầu tự thể hiện; nhu cầu biểu đạt tôn giáo. Trong tiến trình lịch sử, tùy thuộc vào các nhân tố như chủng tộc, văn hóa, vị trí địa lý v.v. mà các mô thức này quy định đặc tính riêng cho những nền văn minh đã và đang tồn tại ở các khu vực khác nhau trên thế giới.

Có thể khái quát sự khác biệt giữa văn hóa phương Tây và phi phương Tây (trong đó có phương Đông) ở một vài nét sau.

Văn hóa phương Tây có căn nguyên từ Cổ Hy Lạp chuyển hóa sang Cổ La Mã. Tuy nhiên nền văn hóa này bị khuất lấp dưới bóng tối của thời Trung cổ để rồi trỗi dậy trong thời Phục hưng, tiếp đến là cách mạng khoa học, thời Khai sáng, cách mạng Pháp, cách mạng Mỹ, cách mạng công nghiệp. Chính văn hóa phương Tây là một hợp thể tri thức thu nhận được từ quan sát và thực nghiệm khách quan đối với các hiện tượng tự nhiên và cuộc sống con người, vì vậy duy lý trở thành cốt lõi nền tảng của mọi hoạt động tạo nên thực tiễn

sống của con người. Chính sự duy lý tạo nên cách nhìn nhận sự sống bao gồm tính tự lực cá nhân, hạnh phúc, các quyền của con người, chủ nghĩa tư bản, khoa học và công nghệ.

Văn hóa không phương Tây căn bản dựa vào thuyết thần bí và tính duy chủ quan. Những nét căn bản đó quy định nên sự cường chống tính độc lập cá nhân, sự hy sinh quên mình, chuyên chế, không coi trọng tính nhân văn, hờ hững với tiến bộ kinh tế, khoa học và công nghệ, những nét đó nảy sinh do hiện thực khách quan bị che khuất sau tấm màn chủ quan và hiện thực chỉ là sản phẩm chủ quan do con người tạo dựng, và con người đó sống được nhờ sức mạnh cơ bắp và các sản vật của đẳng tối cao chứ không phải nhờ duy lý và sản xuất. Hạnh phúc cá nhân phải được hy sinh vì bổn phận với đẳng tối cao hay cộng đồng (như bộ lạc hay quần thể xã hội), vì vậy các toan tính giành hạnh phúc của chính mình bị coi là phi luân lý đáng bị lên án. Luận lý như vậy bắt nguồn từ tư tưởng cho rằng Đẳng tối cao hay quần thể xã hội là toàn quyền và giá trị then chốt, chứ không phải cá nhân, do đó, các quyền cá nhân không được công nhận hay được bảo vệ.

Điển cố vốn là sản phẩm của các bậc thức giả viết ra trong các tác phẩm văn chương, triết học, lịch sử cũng như bắt nguồn từ trí tuệ dân gian tại những tác phẩm văn xuôi hay thi ca. Chúng lưu giữ những dấu ấn văn hóa qua từng chặng đường phát triển của các nền văn minh từ Đông sang Tây. Có thể thấy những nét văn hóa đó trong nội dung các điển cố.

Điển cố “Eureka” bắt nguồn từ tiếng Hy Lạp *heureka* (Tôi đã tìm ra rồi). Archimedes, nhà triết học xứ Syracuse, đã thốt ra như vậy lúc ngâm mình trong bồn tắm, nước trào ra do cơ thể ông choán thể tích nước và ông phát hiện ra lực tác động do chất lỏng gây ra đối với một vật thể nhúng trong đó trong khi đang suy nghĩ cách giải vấn đề tìm ra kim loại pha trộn trong chiếc vương miện bằng vàng của vua Hiero. Điển cố này được

dùng như lời cảm thán khi phát hiện ra điều gì đó là bí ẩn hay phức tạp.

Ý tưởng của Eureka giống như điển cố *Cogito, ergo sum* (tiếng La tinh: Tôi tư duy là tôi tồn tại), đây là lời của Descartes được coi là tiên nghiệm của sự tồn tại.

Hai điển cố này thể hiện lẽ thói duy lý, tôn trọng thực nghiệm và trí năng của con người.

Trong tiểu thuyết “The Catcher in the Rye” của J.D. Salinger có những mệnh đề đã trở thành điển cố như “The mark of the immature man is that he wants to die nobly for a cause” (Dấu hiệu của một người chưa trưởng thành là việc người đó muốn chết một cách cao thượng cho một sự nghiệp) và “The mark of the mature man is that he wants to live humbly for one” (Dấu hiệu của một người trưởng thành là việc anh ta muốn sống khiêm nhường vì một sự nghiệp). Ở đây có thể thấy triết lý sống của hai nếp văn hóa, một bên cam chịu chết, còn bên kia quyết sống để làm được những gì mình phụng sự. Hai lẽ sống tiêu biểu cho hai tư duy văn hóa phương Tây và không phương Tây nêu trên.

Điển cố “Man of Destiny” (“Con cung của số phận”) nhằm ám chỉ Napoleon. Đại văn hào Walter Scott đã mô tả Napoleon như vậy vì có thời kỳ ông ta trói buộc các vua chúa bằng xích xiềng và tầng lớp quý tộc bằng gông cùm. Ngay cả người có quyền lực vô song và tiếng tăm lừng lẫy cũng bị phán xét sâu cay theo quan niệm rất duy lý “ngay cả mặt trời cũng có vết”. Luận cứ đó phản ánh tư tưởng của cách mạng Pháp “Liberté, égalité, fraternité” (“Tự do, Bình đẳng, Bác ái”).

Tác gia, nhà tự nhiên học, nhà triết học tự nhiên người La Mã Gaius Plinius Secundus, tác giả bộ “Naturalis Historia” đã có câu nói trở thành điển cố “Sutor ne supra crepidam” (“Anh thợ giày, hãy bám vào cái cột giày của mình ấy”) theo câu chuyện kể rằng sau khi một anh thợ giày nói trong tranh của họa sĩ Hy Lạp Apelles có chiếc giày thiếu sợi giây cột, ông họa sĩ đồng ý sửa sai, nhưng

khi thợ giày phê phán tới cái chân thì Apelles không tìm được và thốt lên như thế. Điển cố này thể hiện sự chỉ trích thói tài tử, không chuyên nghiệp cũng như thói phê phán vô nguyên tắc.

Điển cố La tinh “Ubi bene, ibi patria” (“Nơi đâu tôi thành đạt, nơi đó là tổ quốc tôi”), hàm chỉ tinh thần khoáng đạt, không có tâm lý “lũy tre làng” để phát huy trí lực cá nhân.

Người La Tinh cũng nói: “Prudens questio dimidium scientiae” (“Một câu hỏi trí tuệ đã là một nửa của khám phá”) để khẳng định trí khao khát hiểu biết nhà làm thỏa mãn tinh thần duy lý của họ.

Hay như điển cố La Tinh “Magister artis ingenique largitor venter” (“Dạ dày là thầy dạy nghệ thuật và người sinh tạo cảm hứng”) nhấn mạnh vai trò của vật chất trong sinh tồn và hoạt động tinh thần.

Điển cố “Oedipus complex” (“Phức cảm Oedipus”) có nguồn gốc từ truyền thuyết Hy Lạp được nhà soạn kịch người Hy Lạp Sophocles viết thành vở *Oedipus Rex*. Tích kể rằng Oedipus chịu số phận phải giết cha và lấy mẹ làm vợ. Vì vậy, bác sĩ thần kinh và nhà tâm lý học người Áo Sigmund Freud đã tạo thuật ngữ “Phức cảm Oedipus” để diễn tả giai đoạn khi ai đó quyến luyến với đáng sinh thành khác giới của mình và coi đáng sinh thành cùng giới là kẻ đối nghịch với mình. Nhiều điển cố phương Tây phản ánh những vấn đề liên quan tới cuộc sống con người ở các bình diện tinh thần, tâm lý, sinh lý vốn thường trở thành đối tượng khảo cứu khoa học như vậy.

Lịch sử nhiều dân tộc và quốc gia phương Tây cùng những con người nổi tiếng được ghi nhận qua các đơn vị điển cố có sức phổ biến rất mạnh mẽ. Chẳng hạn “Casanova” (nói về Giovanni Giacomo Casanova, một người phiêu lưu và cũng là nhà văn vốn đã đan dút tình ái với hơn một trăm phụ nữ suốt cuộc đời lãng du).

“Waterlo” chỉ trận đánh Waterloo, nơi quân đội của Hoàng đế Napoleon bị liên quân châu Âu

đánh bại và khiến ông phải đi đày lần thứ hai, và cũng là lần cuối cùng. Điển cố này hàm chỉ thất bại nặng nề mang tính quyết định số phận con người hay quốc gia.

Những điển cố có nguồn gốc Kinh Thánh Cơ Đốc giáo cũng phản ánh các đặc tính văn hóa của thế giới phương Tây. Ví dụ như các điển cố “Judas” tức là Judas Iscariot - kẻ phản chúa bằng cách ngầm báo cho kẻ thù của Chúa tìm đúng Người nhờ vết nọ hôn trên má Người. Điển cố này hàm chỉ kẻ phản bội lại bạn bè và người thân.

“Prodigal son” (“Đứa con lầm lạc”). Trong sách Thánh Luke kể chuyện một đứa con bỏ nhà đi và sống lang bạt phóng túng để rồi cuối cùng phải trở về nhà hai bàn tay trắng và xấu hổ, nhưng người cha đã rộng vòng tay nhân từ đón đứa con lầm lạc. Ngày nay, kẻ nào rời người thân đi sống hoang toàng, sau đó hối hận trở về đều ứng với nội dung điển cố này.

“Feet of clay” (“Chân đất sét”), điển cố hay dùng với biến thể “Gã khổng lồ chân đất sét” chỉ chỗ yếu, khiếm khuyết nghiêm trọng khiến kẻ to xác, khổng lồ phải chịu chết.

“Loaves and fish” (“Các phúc lành của đất đai”), tức là bánh mì và cá, mà theo Kinh Phúc Âm, Chúa Jesus đã dùng để nuôi hàng trăm người đến thụ giảng nơi Người. Với dân các xứ phương Tây, những gì nuôi sống họ vốn giản dị và luôn được họ trân trọng, và họ luôn nghĩ tới các ẩn dụ lịch sử về những điều giản dị như bánh mì hay con cá.

“The camel and the needle’s eye” (“Con lạc đà và cái lỗ kim”), điển cố từ Kinh Phúc Âm dẫn ngụ ý từ điển cố La Tinh nói “Con lạc đà chui qua lỗ kim còn dễ dàng hơn một gã nhà giàu lên thiên đường”.

Các điển cố có nguồn gốc từ thần thoại và truyền thuyết phương Tây có thể khiến người ta hình dung được văn hóa và rút tía nhiều bài học thích hợp cho hoạt động tinh thần và vật chất của con người hiện đại. Một vài điển cố như thế là

“Achilles heel” (“Gót chân Achilles”) có tích về chiến binh anh hùng Achilles trong thần thoại Hy Lạp có tử huyệt ở gót chân khi được nhúng xuống sông Styx để cơ thể không bị triệt hạ. Và chính chỗ đó đã bị trúng tên khiến Achilles mất mạng. Điển cố này hàm chỉ chỗ yếu dễ bị tổn thương hay dễ gây nguy hiểm chết người của ai đó.

“Argus-eyed” (“Có con mắt của thần Argus”), điển cố này chỉ tính soi mói ghen tuông do tích kể thần Argus trong thần thoại Hy Lạp có một trăm con mắt, thần Argus được nữ thần Juno sai theo dõi chồng mình là thần Zeus.

“Pandora’s box” (“Chiếc hộp Pandora”) có tích thần thoại Hy Lạp kể về Pandora- người phụ nữ đầu tiên trên trái đất do thần Zeus tạo nên. Để trả thù việc thần Prometheus ăn cắp lửa đem cho loài người, thần trao cho Pandora một chiếc hộp và bảo nàng không được mở ra. Nhưng sau đó chính nàng hoặc thần Epimetheus - chồng nàng - đã mở hộp khiến biết bao tội lỗi và điều xấu xa thoát ra và tràn ngập thế giới. Điển cố này hàm chỉ bất cứ việc gì mà sau khi được phanh phui đã dẫn tới những điều rắc rối, hệ lụy lớn và không ngờ tới.

Điển cố “Promethean” (“Của thần Prometheus”) bắt nguồn từ thần thoại Hy Lạp kể chuyện thần Prometheus dám thách thức thần Zeus bằng cách đánh cắp lửa trời và đem tặng cho con người. Tên của thần Prometheus trở nên đồng nghĩa với lòng dũng cảm trong tính độc đáo và sáng tạo phi thường.

Văn học phương Tây tạo nhiều điển cố truyền diễn các đặc điểm văn hóa qua tính cách và hành động của các tình tiết và nhân vật.

Chẳng hạn “Frankenstein” hàm chỉ điều đe dọa hay hủy diệt chính người sáng tạo. Điển cố này có nguồn gốc từ tiểu thuyết cùng tên của Mary Shelly kể chuyện một nhà khoa học trẻ tạo ra một quái vật mà cuối cùng đã tiêu diệt chính anh ta.

Điển cố “Jekyll and Hyde” (“Jekyll và Hyde”) diễn tả một người thất thường, đồng bóng với hai

mặt nhân cách, xuất phát từ tiểu thuyết nổi tiếng “Câu chuyện lạ thường của tiến sĩ Jekyll và ngài Hyde” của nhà văn người Scotlen Robert Louis Stevenson kể về luật sư người London tên là Gabriel John Utterson. Đây là câu chuyện về cái gọi là “rối loạn nhân cách bị chia sẻ”.

“Окно к Европе” (“Cửa sổ nhìn sang châu Âu”) trích từ đoạn mở đầu trường ca “Người kỵ sĩ đồng” của đại thi hào Nga A. Puskin. Đây là lời ca tụng thành tựu của Sa hoàng Piotr đệ Nhất khi ông cho xây dựng thành phố Saint-Petersburg trên sông Neva để thực hiện kế hoạch thông thương sang châu Âu. Người châu Âu luôn khao khát học hỏi, đó là thuộc tính của các nền văn hóa phương Tây mà dân tộc Nga đã phát triển rất thành công.

Văn hóa phương Tây có một số lượng rất lớn các điển cố đề cập mọi mặt đời sống tinh thần, vật chất của con người vốn tạo nên đặc thù văn hóa như đã phân tích. Các điển cố đó có nguồn gốc từ Kinh Thánh của đạo Cơ Đốc, các văn tự lịch sử từ dã sử đến chính sử và các tác phẩm sử học của các nhà nghiên cứu, các tác phẩm triết học của nhiều nhà tư tưởng và triết gia từng tạo dựng nên căn bản cho các triết thuyết của loài người. Và đặc biệt là những tác phẩm văn chương luôn để lại nhiều ý tưởng xuất sắc để trở thành điển cố.

Ở phương Đông cũng vậy, có thể tìm thấy những đơn vị điển cố tại các tác phẩm có đặc trưng tự văn hóa phương Tây. Tuy nhiên, về nội dung của mình thì điển cố phương Đông có nhiều điểm khác biệt do sự chế định của văn hóa đặc thù của riêng mình, nhiều nét phát triển trái ngược với phương Tây vì cộng đồng xã hội và nếp tư duy thuộc về văn hóa không phương Tây. Tuy vậy, từ cuối thế kỉ XIX, đặc biệt trong thế kỉ XX, nhiều quốc gia từng nặng nề với đặc trưng văn hóa không phương Tây đã chuyển mình, thậm chí còn chủ trương thay đổi mạnh theo các chủ thuyết như “Thoát Á luận” để tiếp cận phương Tây chặt chẽ như Nhật Bản.

Những căn tính vốn có trong lịch sử quy định nội dung các điển cố, có thể thấy điều này ở nội

dung nhiều điển cố được sử dụng trong các tác phẩm văn học và chính luận Việt Nam.

Trước hết, trong vốn tri thức văn học Việt Nam có một số lượng rất lớn các đơn vị điển cố Hán Văn.

Văn hóa Trung Quốc chịu ảnh hưởng trước hết từ nông nghiệp vì đó là nền tảng của kinh tế. Nông nghiệp là phương thức vừa của sản xuất, đồng thời vừa của đời sống kinh tế. Nó có đặc trưng tĩnh, định cư, không mạo hiểm di chuyển, do đó ít chịu rủi ro và phiêu lưu mạo hiểm. Và đây là cơ sở của tính bảo thủ.

Người Trung Quốc nhìn nhận cuộc sống theo quan điểm tự nhiên do sự gần gũi và tiếp xúc trực tiếp với đất đai, cây trồng và vật nuôi. Chính vì vậy họ không cảm tình lắm với những tiến bộ khoa học kỹ thuật vốn có thể giúp cải thiện được cuộc sống của họ.

Những yếu tố trên khiến người Trung Quốc coi trọng sự giản dị, thô mộc và mẫn nguyện.

Văn hóa Trung Quốc mang tính nghệ thuật chứ ít tính duy lý. Chẳng hạn, ngôn ngữ (chữ tượng hình) có dáng dấp nghệ thuật. Y học được mệnh danh là y thuật chứ không hẳn khoa học, ví dụ như thuật châm cứu. Các tác phẩm văn chương phần đông là sáng tác thi ca.

Có một điểm trái ngược về tính bảo thủ của văn hóa Trung Quốc. Khi nhìn nhận về thế giới, thiên hạ hay vũ trụ, người Trung Quốc thừa nhận “dịch” (thay đổi) là yếu tố tiên quyết. Chính trong tác phẩm “Kinh Dịch” các nhà Nho đã luận giải về bản chất của thay đổi và ảnh hưởng của thay đổi đối với các tình huống cuộc đời con người. Có thể thấy tính bảo thủ xã hội tác động đến chính trị, kinh tế, tôn giáo cũng như các thiết chế xã hội khác, nhưng các quan điểm siêu hình về vũ trụ thì lại mang tính tự trị và độc lập phát triển.

Trong cuộc sống của người Trung Quốc có sự quyện trộn giữa yếu tố siêu nhiên và thế giới thực của sự sống. Thế giới thần linh cũng là mô phỏng quan hệ thứ bậc của xã hội con người, tục cúng lễ

là thường xuyên và bắt buộc với tất cả thành viên cộng đồng.

Gia đình là đơn vị xã hội căn bản nhất bên cạnh năm mối quan hệ trong Nho giáo: vua-tôi; cha-con; anh-em; vợ-chồng; bạn -bè.

Ở Trung Quốc xưa kia, tôn ti xã hội dựa trên cương vị: sĩ, nông; công; thương. Cương vị “sĩ” (người có học, thầy giáo, học giả) đứng đầu.

Người Trung Quốc coi đức là cơ bản và không bận lòng với hệ thống luật pháp.

Những đặc điểm văn hóa nói trên chi phối tính chất coi trọng sự điều độ và hài hòa, tránh thái quá và phiến diện trong cuộc sống hàng ngày.

Tất nhiên, những nét như vậy chỉ là khái quát sơ lược, Còn rất nhiều điều có thể nói tới nữa, nhưng khuôn khổ bài này giới hạn chỉ một vài ý căn bản như vậy về người Trung Quốc, một dân tộc có nền văn hóa ảnh hưởng đến Việt Nam.

Có thể thấy, những đơn vị điển cố có nguồn gốc Hán Văn thường xoay quanh các vấn đề sự sống thường nhật, lễ giáo, quy phạm, răn dạy, hay sự tích ngụ ngôn. Ít thấy những điển cố đề cập đến tinh thần duy lý, ca tụng khởi nguồn cá nhân hay các nhân vật mang tầm nhân văn hướng tới tự do theo tinh thần Khai Sáng hay Phục Hưng như ở phương Tây. Chẳng hạn:

“Tam nhân thành hổ” (“Ba người thành hổ”) có tích từ Chiến Quốc sách kể ba người chuyện phiếm với nhau về hổ nên cả ba đề tin hổ có thực mặc dù đó chỉ là thêu dệt. Hàm ý huyền hoặc vô lý được đồn nhảm qua nhiều người để được tin là thực. Có lẽ, điển cố này phản ánh “cơ chế tin đồn” vốn vẫn được coi là nguồn thông tin đáng tin cậy của người Việt lẫn người Trung Quốc.

“Khai môn tập đạo” (“Mở cửa mời trộm”), xuất xứ từ “Tam quốc diễn nghĩa”, ý cho rằng đương thời lũ gian tặc, lang sói hoành hành, lộng quyền khắp nơi, nếu cứ khốc lột, thương xót và lo chuyện tế lễ thì khác chi việc mở cửa mời trộm, không thể thành người xứng đáng được. Ý nghĩa

điển cổ là đón kẻ gian phi và rước họa vào thân.

“Non Thuần rừng Nghiêu” ca ngợi cảnh núi non, rừng thẳm tự do khoáng đạt thời Nghiêu Thuần.

“Trí nang” (“Túi khôn”) chỉ người khôn ngoan lắm mưu nhiều mẹo. Trong lịch sử Trung Quốc có một số người được gọi là trí nang như Vu Lý Tử đời Chiến Quốc, Tiêu Thỏ đời Hán.

“Vỗ bụng” chỉ cảnh thịnh trị thái bình. Điển cổ có gốc gác từ “Trang Tử”, kể chuyện thời Hách Tư thị, dân chúng làm quên việc, đi quên đường, ăn mà ngậm cơm, thần thái vui tươi, vỗ bụng vô tư chơi bời.

“Chiếu tuyết tụ huỳnh” (“Soi tuyết, góp đom đóm”). Điển cổ có gốc từ “Nhan thị gia huấn” kể người xưa chăm học, có người cầm đèn, cầm búa, soi tuyết, góp đom đóm”. Soi tuyết: tích kể Tôn Khang soi sách trong ánh tuyết để học. Góp đom đóm: Xa Dẫn bắt đom đóm vào đêm hè để dùng chúng soi sáng đọc sách. Hàm ý, tuy nghèo nhưng quyết chí học hành để thành công.

Có thể nói, hệ thống điển cổ dùng trong Việt văn vẫn nặng về “chi hô giả dã” cho nên tính phổ dụng không cao như các đơn vị điển cổ phương Tây. Tuy nhiên, những điển cổ như thế là chứng tích cho bản sắc văn hóa phương Đông.

Như vậy, qua các đơn vị điển cổ thuộc về các ngôn ngữ Ấn-Âu và điển cổ có nguồn gốc Trung Hoa trong tiếng Việt, có thể thấy sự khác biệt lớn trong phạm vi vấn đề được thể hiện trong nội dung, trong ngữ nghĩa, trong cách bao quát mọi khía cạnh của cuộc sống của con người.

3. MỘT VÀI GỢI Ý VỀ VIỆC GIẢNG DẠY ĐIỂN CỔ TRONG TRƯỜNG CHUYÊN NGỮ

Những phân tích nêu trên góp phần định hướng cho công tác giảng dạy điển cổ cho sinh viên chuyên ngữ. Thực tế, không có học môn điển cổ riêng biệt mà sinh viên thụ đắc qua thực hành tiếng (các bài đọc), dịch (đặc biệt là dịch văn học và chính luận), đất nước học, và căn bản trong

môn văn học (bao gồm lịch sử văn học và phân tích tác phẩm).

Điển cổ là các đơn vị sử dụng trong ngôn ngữ, chúng phản ánh tiến trình phát triển của lịch sử, văn hóa dân tộc. Trong mỗi đơn vị điển cổ có ẩn chứa các bài học lịch sử, văn minh, phép đối nhân xử thế, bài học kinh nghiệm cho thái độ sống và tiếp cận các hiện tượng.

Có thể xác lập một đường hướng giảng dạy điển cổ theo các bước sau:

1) Nhận diện điển cổ. Phân biệt điển cổ với các đơn vị khác như thành ngữ, tục ngữ, cách ngôn, châm ngôn v.v.. Trong khi định nghĩa cần chú ý bám sát ý nghĩa chiết tự của thuật ngữ, ví dụ: điển, cổ; geflügelte Worte; крылатые слова (выражения); winged words, từ có cánh (đặc biệt trong các tác phẩm của Homer)...

2) Trong các đơn vị điển cổ có ngoại diên là hình thức ngôn ngữ (mệnh đề, ngữ, từ, điển ngôn) và nội hàm là các điển, các tích truyện, sự kiện lịch sử, các nhân vật lịch sử; truyền thuyết văn học truyền khẩu hay thành văn; các nhân vật hư cấu trong văn chương... Chú ý nêu rõ mối quan hệ nội dung của điển cổ với thời đại khi tác phẩm có điển cổ ra đời cùng tính ẩn dụ có thể.

3) Cố gắng thực hiện việc phát triển tiếng của sinh viên thông qua đọc, nghe và kể lại nội dung các điển cổ. Khuyến khích sinh viên tìm ra các ý, các nghĩa ẩn chứa trong tích truyện của điển cổ. Cần chọn lọc các điển cổ có nội dung hấp dẫn, có tính trí tuệ và nhận thức cao cho sinh viên thực hành.

4) Thông qua các điển cổ để làm rõ bản sắc văn hóa của nền văn hóa có các đơn vị điển cổ đó.

Như vậy, tuy không phải là một môn học, nhưng có thể lồng ghép phần dạy về điển cổ trong các bài giảng của bộ môn dịch, và môn đất nước học. Các tri thức căn bản về văn học, văn minh, tức là vốn kiến thức khái quát về văn hóa có thể được làm rõ thông qua việc giới thiệu một số đơn vị điển cổ.

Điển cổ không phải chỉ là các đơn vị tĩnh và

chỉ tồn tại mãi trong các văn liệu. Lịch sử phát triển của xã hội và văn hóa của con người vẫn đang tạo ra điển cố. Chẳng hạn, nếu người Việt trước đây có nhiều điển cố trong sáng tác dân gian như “Con Sắt đập ngã ông Đùng” xuất phát từ hình tượng ông Đùng bà Đà (hai vị thần Đực và Cái trong thần thoại Việt-Mường) thì ngày nay người Việt cũng có nhiều điển cố mới, ví dụ như “Điện Biên Phủ trên không”, “Phố Phái”... Hay người Mỹ có điển cố “Tết offensive” để diễn tả nỗi kinh hoàng của quân Mỹ trước cuộc tổng tấn công xuân Mậu Thân của Quân Giải phóng miền Nam năm 1968.

Điển cố có thân phận giống như chính các tác phẩm, chúng sống và phát triển trong tâm thức của con người.

Để sinh viên có thể thụ đắc được điển cố với tư cách các đơn vị sử dụng trong ngôn ngữ và là các phương tiện ngôn ngữ văn học, có thể xác định một trình tự cụ thể cho bài giảng về điển cố sau đây.

1) Khái quát. Sinh viên cần hiểu rõ bản chất về nội dung của khái niệm điển cố qua các vấn đề xác định điển cố là gì, cách định vị điển cố như thế nào thông qua các đoạn trích trong tác phẩm (có thể là văn học hay lịch sử hoặc chính luận) để tìm biết điển cố trong bài hay tại các tiêu đề.

Tài liệu có thể là văn bản được giáo viên giao cho sinh viên. Nhưng hiệu quả hơn cả khi sinh viên dùng máy tính nối mạng internet hoặc giáo viên dùng máy tính nối máy chiếu để hiển thị tài liệu liên quan.

2) Bắt đầu giờ học. Giáo viên đưa ra ngôn bản có điển cố và yêu cầu sinh viên tự tìm ra đơn vị điển cố đó. Sau đó sinh viên phải trả lời câu hỏi: “Điển cố là gì”. Gợi ý làm sao để sinh viên biết điển cố là quy chiếu cô đọng, ngắn gọn trực tiếp hay gián tiếp tới sự kiện, địa điểm, con người thật hay nhân vật văn học, hoặc lời nói của nhân vật có thật hay hư cấu. Sau đó giáo viên cung cấp một số điển cố, chẳng hạn “Green-eyed monster” (Con quỷ mắt xanh, hàm chỉ sự ghen tuông). Điển cố này có gốc gác từ tác phẩm “Othello” của W. Shakespeare (hồi 3 cảnh 3) khi nhân vật Iago thốt lên:

Oh, beware, my lord, of jealousy;

It is the green-eyed monster, which doth mock
The meat it feeds on.

(Thưa đức ông, hãy canh chừng thói ghen tuông
Nó chính là con quỷ mắt xanh đang nhạo báng
Xương thịt ông mà nó đang xoi).

Thực tế, hình tượng ghen tuông chính là con quỷ mắt xanh có từ trước tác phẩm này vì W. Shakespeare đã từng cho nhân vật Portia trong tác phẩm “Người lái buôn thành Venice” viện dẫn tới “thói ghen tuông mắt xanh” (“green-eyed jealousy”) (hồi 3 cảnh 2), nhưng ở tác phẩm “Othello”, ông đã tạo nên một điển cố mang ý nghĩa ẩn dụ chặt chẽ theo thói quen ngôn ngữ người Anh thời Phục Hưng là gán màu sắc cho các tình cảm cũng như phẩm chất của con người: màu xanh lá cây và màu vàng là ẩn dụ của ghen tuông, đồng thời màu xanh lá cây cũng là ẩn dụ của ghen tị.

Bên cạnh các điển cố thường dùng trong các ngôn ngữ Ấn-Âu, giáo viên cần gợi ý thêm về các điển cố tiếng Việt, chẳng hạn, có thể dẫn trong “Truyện Kiều” của thi hào Nguyễn Du, kiệt tác với khối lượng điển cố rất lớn, như “Trên bệ, trong dàu” (nơi trai gái hẹn hò), “Trướng huỳnh” (song cửa chói ánh sáng đom đóm), “Băng nhân” (người mới lái việc cưới hỏi), “Giọt hồng” (nỗi đau khổ vô chừng của người gặp hoàn cảnh éo le), v.v..

Thao tác tiếp theo là tổ chức thảo luận về hai chủ đề. Thứ nhất, ưu điểm và nhược điểm của việc sử dụng điển cố. Ưu thế của điển cố bộc lộ ở khả năng lưu tụ một lượng thông tin lớn trong một từ, một ngữ. Người nói không cần diễn giải dài để thể hiện một sự tình hay một ý niệm cho dù rất trừu tượng. Chẳng hạn, để nói tới một công việc dai dẳng không có điểm dừng cần những nỗ lực hay đầu tư tốn kém, lê thê, người ta chỉ cần dùng điển cố “The work of the Danaides” (thường được dịch là “Chiếc thùng của các nàng Danaides”). Tích điển cố này trong thần thoại Hy Lạp kể năm mươi cô con gái của Danaus, nhà vua xứ Argos. Họ kết hôn với năm mươi người con trai của người bác là

Aegyptus. Theo lệnh của cha họ, 49 người con gái đó, chỉ trừ một người, đã giết chết chồng họ ngay đêm tân hôn. Vì tội ác này mà họ bị đày xuống địa ngục để ngày ngày mức nước từ con sông ngầm đổ vào những chiếc thùng không lỗ không đáy.

Nhược điểm của điển cố thể hiện ở việc người ta chỉ có thể hiểu được nội dung khi biết được tích truyện hay thuyên thuyết, sự tình tạo lập nên điển cố đó. Chủ đề thứ hai là cách sử dụng điển cố cho hiệu quả. Có thể chưa thêm lời giải nghĩa ngắn bên cạnh điển cố, hoặc làm rõ ngữ cảnh để người nghe hay người đọc hiểu điển cố. Ví dụ, trong lời của nhiều bài hát hiện đại có sử dụng điển cố. Bài hát “Empire State of Mind” do Jay-Z trình bày có đoạn:

“The side lines is lined with casualties

Who sip the life casually, then gradually become worse

Don’t bite the apple, Eve”

(Những đường biên nghề trái được vạch liền với thương vong

Những ai nhấm nháp cuộc đời kiêu vô tình thường bị thương sau đó

Vậy hãy đừng cắn táo nữa, Êva ơi)

Câu “Dont’t bite the apple, Eve” dựa vào điển cố “Eve” trong Kinh Thánh về quả táo thể hiện sự cám dỗ đưa Eve tới tội lỗi. Đồng thời ở điển cố này còn có nghĩa ẩn dụ về “Big Apple” (Quả táo lớn) chỉ thành phố New York, nơi vẫn thường biến những phụ nữ trẻ trở thành những quý cô thuần vật chất thật hoàn hảo. Cho nên có thể điển đạt câu có điển cố như sau: Vậy đừng cắn quả táo gây tội nữa Êva.

3) Thực hành. Phần cuối bài giảng là thực hành. Giáo viên có thể đưa ra các tình huống trong đó có thể áp dụng những điển cố đã biết. Đồng thời có thể nêu điển cố để sinh viên tự nghĩ ra các tình huống khác nhau mà nội dung điển cố là phù hợp. Hai hình thức bài tập này rất có ích cho việc kích thích khả năng động não và phát triển khẩu ngữ cho sinh viên.

Bên cạnh đó, giáo viên cần cung cấp cho sinh viên đọc một số bài báo hay bài khảo luận về điển cố để họ hiểu rõ hơn mảng đề tài này.

Một điều thú vị là điển cố không chỉ được thể hiện trong các tác phẩm văn học hay lịch sử được in ấn, điển cố còn được diễn hình trong hội họa. Chẳng hạn, trong các tác phẩm bích họa của danh họa Diego Rivera (1886-1957) người Mê hi cô có nhiều điển cố về sự kiện quân chinh phục (conquistador) từ châu Âu đến châu Mỹ La tinh. Chính các phương tiện hiện đại như máy tính nối mạng internet, máy in cũng như điện thoại thông minh có khả năng truy cập mạng cùng máy chiếu cần được sử dụng để khai thác đề tài điển cố cả trong văn học, lịch sử, tôn giáo cũng như trong nghệ thuật tạo hình.

4. KẾT LUẬN

Điển cố là đơn vị được sử dụng trong bất kỳ ngôn ngữ nào, đồng thời là công cụ miêu tả đặc lực của văn học. Tuy nhiên, điển cố xuất hiện cả trong ngôn ngữ viết lẫn ngôn ngữ nói ví đây là cách diễn đạt mang hình tượng được trích xuất từ văn học và sáng tác dân gian, từ các sự kiện lịch sử và tôn giáo v.v..

Về mặt cấu trúc, điển cố có thể là ngữ, câu đơn hay câu phức hoàn chỉnh, đồng thời, cũng có thể là câu hỏi hay câu mệnh lệnh. Một nét đặc biệt của điển cố là chúng cũng tồn tại ở hình thức từ đơn khi là các tên riêng chỉ những nhân vật có thật trong lịch sử, các nhân vật văn học hay thần thoại.

Bản thân điển cố là các diễn ngôn, nếu coi diễn ngôn là phương thức mà theo đó ngôn ngữ được sử dụng trong xã hội để chuyển tải những ý nghĩa lịch sử rộng rãi. Đó chính là ngôn ngữ được cấp ý nghĩa nhờ các điều kiện xã hội quy định cách thức nó được sử dụng, nhờ những người sử dụng và chịu chi phối theo những điều kiện nào đó. Ngôn ngữ không bao giờ có thể là “trung gian” vì nó là cầu nối thế giới của cá nhân chúng ta với thế giới xã hội¹. Điển cố với tư cách diễn ngôn có phẩm chất riêng, đó là tính chất ổn định về mặt ngôn từ, vì điển cố luôn luôn được tái tạo ở dạng thức sẵn có giống như các đơn vị ngôn ngữ vốn được mọi thành viên cộng đồng ngôn ngữ biết và là tài sản của toàn bộ ngôn ngữ. Tuy nhiên, không phải đơn vị điển cố nào cũng được tất cả mọi người trong

¹ Dẫn theo Frances Henry và Carol Tator trong “Discourses of Domination. Univ. of Toronto Press, 2002”.

cộng đồng biết, do đó chúng không thể có đầy đủ tư cách như đơn vị ngôn ngữ thực thụ.

Ý nghĩa của điển cố được xây dựng từ nhiều hình thức, chẳng hạn, có chuyển vị nghĩa ẩn dụ, có mở rộng nghĩa và khái quát, có thay đổi phạm trù ám chỉ (từ nghĩa trừu tượng, cao sang chuyển sang phạm vi đời thường).

Một chức năng rất quan trọng của điển cố là phương thức truyền diễn những ý nghĩa phức tạp và dài dòng bằng một ngữ, một câu hay thậm chí một từ rất cô đọng, súc tích và chính xác. Nhiều đơn vị điển cố có được các phẩm chất của tục ngữ hay cách ngôn nhờ tính chất đúc kết tư tưởng, kinh nghiệm trong các khuôn ngôn ngữ ngắn và chứa chất nội dung thật cô đọng. Nhưng tục ngữ, cách ngôn không có được một đặc điểm làm nên tính độc đáo của điển cố, đó là tích truyện gắn chặt với nội dung của điển cố.

Bất cứ đơn vị điển cố nào cũng có truyện, tích, truyền thuyết, căn nguyên... tạo nên diễn ngôn ngầm cấu tạo nên diện mạo của điển cố.

Đặc điểm trên quy định nên một đặc tính khác nữa của điển cố là khả năng gọi tên tác giả của điển cố. Có thể đó là tác giả khuyết danh nhưng điển cố luôn có gốc gác từ một ai đó tạo nên nội dung.

Nhờ tính chất có thể truy nguyên được tác giả (mặc dầu trong nhiều trường hợp, có rất ít người tường minh về nguồn gốc điển cố) và tính chất khái quát ý nghĩa nhờ khả năng ẩn dụ hoá, hoán dụ hoá hay phúng dụ hoá rất cao, điển cố luôn thu hút được sự chú ý của mọi người. Điển cố không chỉ mang lại tính hàm súc để tiết kiệm lời lẽ, mà còn chứa đựng trong mình tính hàn lâm, tính trí tuệ cao để làm nên phong cách, phong vị hấp dẫn cho lời nói, cho diễn ngôn, cho tác phẩm văn học hay chính luận.

Những vấn đề nêu ra về bản chất của điển cố, khả năng khúc xạ văn hóa trong nội dung điển cố và một số gợi ý về giảng dạy điển cố trong bài viết này mới chỉ là bước đầu trong nghiên cứu, phân tích điển cố ở các phương diện cấu tạo, ngữ nghĩa, phong cách, ngữ dụng học.

Chúng tôi hy vọng những gợi mở trên sẽ được tập trung nghiên cứu sâu hơn nữa trong các công trình tiếp tục của mình cũng như của các nhà nghiên cứu khác hiện nay và trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đinh Gia Khánh (chủ biên) (1977), *Điển cố văn học*, NXB. Khoa học xã hội, Hà Nội.
2. Lê Huy Tiêu (biên dịch) (1993), *Từ điển thành ngữ điển cố Trung quốc*, NXB. Khoa học xã hội, Hà Nội.
3. Nguyễn Văn Chiến (2002), An Approach to the Literary Allusions, *Nội san ngoại ngữ*, 6, tr. 14-17.
4. Nguyễn Văn Chiến (2001), Điển cố nguyên gốc. Một số đặc điểm nguồn gốc và nội dung, *Nội san ngoại ngữ*, 12, tr.22-28.
5. Nguyễn Văn Chiến (1995), Lợi ích của việc dạy điển cố văn hóa, *Nội san ngoại ngữ*, 12, tr.25-27.
6. Nguyễn Văn Chiến (2002), Một số nhận xét và gợi ý về dạy cơ sở lí thuyết văn học cho sinh viên song ngữ Nga – Anh, *Nội san ngoại ngữ*, 6, tr.120-125.
7. Nguyễn Văn Chiến (1997), Tiếp cận bước đầu với danh xưng điển cố, *Hội nghị ngữ học trẻ 97, Kì yếu*, tr.99-106.
8. Nguyễn Văn Minh (1999), *Từ điển văn liệu*, NXB. Hà Nội, Hà Nội.
9. Nguyễn Văn Minh (1998), *Việt ngữ tinh hoa từ điển*, NXB. Hội nhà văn, Hà Nội.
10. Tiêu Túc Lê Minh (1996), *Những điển tích Phật giáo kì thú*, NXB. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
11. Nguyễn Từ Quang (1998), *Điển tích truyện Kiều*, NXB. Đồng Tháp, Đồng Tháp.

Tiếng Anh

12. Brewer E.C (1995), *The Wordsworth Dictionary of Phrase and Fable*, Wordsworth Editions Ltd., Hertfordshire.
13. Bullfinch T., *The Age of Fable*, Dolfin Books, New York.
14. Nakamura H. (1971), *Ways of Thinking of Eastern People: India – China – Tibet – Japan*, University of Hawaii Press, Honolulu.

Tiếng Nga

15. Ашукин Н., Ашукина М. (1960), *Крылатые слова, Художественная Литература*, Москва.
16. Бабичев Н., Боровский А. (1986), *Словарь латинских крылатых слов, Русский язык*, Москва.
17. Бабкин А., Шендецов В. (1981), *Словарь иноязычных выражений и слов*, Наука, Ленинград.
18. Никифор (1990), *Библийская Энциклопедия*, Терра, Москва.
19. Уолш И., Верков В. (1984), *Русско-английский словарь крылатых слов, Русский язык*, Москва.
20. Фелицына В., Прохоров Ю. (1979), *Русские пословицы поговорки и крылатые слова*, Русский язык, Москва.

TIẾP XÚC NGÔN NGỮ: HỆ QUẢ ĐỐI VỚI HỆ THỐNG TỪ VỰNG TIẾNG NHẬT

Nguyễn Tô Chung
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Sự xuất hiện của các từ mới trong một ngôn ngữ thường bắt nguồn từ hai yếu tố. Một là từ sự phát triển nội tại của hệ thống từ vựng của chính ngôn ngữ đó nhằm phản ánh kịp thời sự phát triển của cộng đồng văn hóa xã hội sử dụng nó. Hai là do vay mượn từ tiếng nước ngoài vì nhiều nguyên nhân, từ đó hình thành trong ngôn ngữ tiếp nhận một lớp từ có nguồn gốc nước ngoài. Đây là một hiện tượng ngôn ngữ phổ biến và sự xuất hiện của các từ gốc nước ngoài trong một ngôn ngữ có thể được xem là một hiện tượng tự nhiên, tất yếu. Tuy nhiên trong bài viết này, chúng tôi chỉ thảo luận về quá trình hình thành lớp từ vay mượn tiếng nước ngoài trong tiếng Nhật do ảnh hưởng của quá trình tiếp xúc với các ngôn ngữ khác và những yếu tố văn hóa lịch sử tác động đến quá trình này.

Abstract: The emergence of new words in a language often derives from two factors: the internal lexical development of the language to promptly reflect the development of the socio-cultural community using it; and the borrowing from foreign languages for many reasons, which formed a vocabulary of foreign origin in the receptive language. This is a common language phenomenon and the appearance of words of foreign origin in a language can be considered a natural and inevitable phenomenon. In this article, the authors only focus on the formation process of borrowings in Japanese thanks to the influence of the contact with other languages and on the cultural and historical factors affecting it.

1. Đặt vấn đề

Sự xuất hiện của các từ mới trong một ngôn ngữ thường bắt nguồn từ hai yếu tố. Một là từ sự phát triển nội tại của hệ thống từ vựng của chính ngôn ngữ đó nhằm phản ánh kịp thời sự phát triển

của cộng đồng văn hóa xã hội sử dụng nó. Hai là do vay mượn từ tiếng nước ngoài vì nhiều nguyên nhân, từ đó hình thành trong ngôn ngữ tiếp nhận một lớp từ có nguồn gốc nước ngoài. Theo Nguyễn Văn Khang (2007), hiện nay trên thế giới có khoảng 6.800 ngôn ngữ và hầu như ngôn ngữ nào cũng tồn tại một lớp từ ngữ vay mượn. Rõ ràng đây là một hiện tượng ngôn ngữ phổ biến và sự xuất hiện của các từ gốc nước ngoài trong một ngôn ngữ có thể được xem là một hiện tượng tự nhiên, tất yếu. Tuy nhiên trong bài viết này, chúng tôi chỉ thảo luận về quá trình hình thành lớp từ vay mượn tiếng nước ngoài trong tiếng Nhật do ảnh hưởng của quá trình tiếp xúc với các ngôn ngữ khác. Vấn đề chúng tôi đặt ra là quá trình tiếng Nhật vay mượn từ ngữ tiếng nước ngoài được thực hiện như thế nào? Những yếu tố văn hóa lịch sử nào tác động đến quá trình này? Những phương thức vay mượn chính được áp dụng là gì? Để trả lời cho những câu hỏi trên trước hết chúng tôi xem xét khái niệm từ vay mượn, từ ngoại lai trong tiếng Nhật, các thành phần từ vựng trong tiếng Nhật, sau đó phân tích quá trình tiếp xúc giữa tiếng Nhật và các ngôn ngữ khác và hệ quả của quá trình này đối với hệ thống từ vựng tiếng Nhật..

2. Về khái niệm “借用語” và “外来語” trong tiếng Nhật

“借用語” hay “外来語” cũng giống như “từ vay mượn”, “từ ngoại lai” trong tiếng Việt hay “loanword” trong tiếng Anh đều chỉ “từ vựng có nguồn gốc từ tiếng nước ngoài, được đưa vào tiếng bản ngữ và được bản ngữ hóa một phần nào đó”. Mặc khác, “借用語” và “外来語” là hai loại từ được phân biệt thành hai loại từ riêng biệt trong tiếng Nhật. Ví dụ, có người cho rằng “漢語/Hán ngữ” là “từ vay mượn” chứ không phải “từ ngoại

lai”. Vậy “từ vay mượn” và “từ ngoại lai” khác nhau ở điểm nào? Từ điển 日本国語大辞典 (Nihonkokugodaijiten) giải thích về hai loại từ này như sau:

外来語/từ ngoại lai: là từ có nguồn gốc nước ngoài, được đưa vào một ngôn ngữ nào đó, và được sử dụng không khác gì từ bản ngữ. Tiếng Nhật thông thường không bao gồm những từ gốc Hán ngữ. Chủ yếu đây là những từ có nguồn gốc từ các nước Âu Mỹ được đưa vào từ sau thời đại Muromachi. Những từ được đưa vào từ tiếng Hán vào thời cận hiện đại cũng có thể được coi là từ ngoại lai. Những từ tiếng Anh được người Nhật sáng tạo ra cũng được xem là từ ngoại lai.

借用語/từ vay mượn: là từ có trong một ngôn ngữ nào đó có nguồn gốc nước ngoài nhưng được sử dụng trong cuộc sống thường ngày của ngôn ngữ đó. Đây là loại từ giống như những từ trong tiếng Nhật như: 鮭/さけ (tiếng Ainu), 旦那/だんな (tiếng Phạn), 更紗/サラサ (tiếng Bồ Đào Nha). Theo nghĩa hẹp, từ vay mượn còn là những từ mang nghĩa ngoại lai, ví dụ như từ テレビ, ファン. Phần lớn từ gốc Hán trong tiếng Nhật được vay mượn từ Hán ngữ khác với những từ vay mượn từ những ngôn ngữ khác.

Liên quan đến hai thuật ngữ trên, từ điển 広辞苑 (Koojien) định nghĩa như sau:

外来語/từ ngoại lai: là từ nước ngoài và được sử dụng như từ bản ngữ. Theo nghĩa hẹp, từ ngoại lai không bao gồm Hán ngữ. Là từ có nguồn gốc từ nước ngoài. Trong tiếng Nhật còn gọi là 伝来語.

借用語/từ vay mượn: là từ tồn tại trong một hệ thống, một văn hóa xã hội ngôn ngữ khác như từ nước ngoài, từ cổ, từ địa phương được đưa vào một hệ thống văn hóa-xã hội- ngôn ngữ khác, hoàn toàn được đồng hóa và được sử dụng hàng ngày trong hệ thống văn hóa-xã hội của ngôn ngữ đó. Cũng có một số trường hợp từ vay mượn được sử dụng giống nghĩa với từ ngoại lai.

Quan điểm của từ điển 大辞泉: (Daijisen) về

những khái niệm trên cũng đáng chú ý.

外来語/từ ngoại lai: Là từ vay mượn từ ngôn ngữ khác và sử dụng giống như từ của ngôn ngữ đó. Còn gọi là từ vay mượn “借用語”.

Theo nghĩa rộng, trong tiếng Nhật từ ngoại lai không bao gồm Hán ngữ (từ Hán-Nhật). Theo nghĩa hẹp, từ ngoại lai chủ yếu chỉ những từ có nguồn gốc từ các nước Âu-Mỹ. Ngày nay, đây là những từ được viết bằng chữ Katakana.

借用語/từ vay mượn: Là những từ vốn dĩ có nguồn gốc từ tiếng nước ngoài nhưng được đồng hóa và sử dụng hàng ngày trong ngôn ngữ tiếp nhận. Là loại từ giống như từ trong tiếng Nhật như những từ: さけ/鮭 (tiếng Ainu), だんな/旦那 (tiếng Phạn).

Như vậy đa số các từ điển của Nhật Bản đều định nghĩa “từ ngoại lai” cũng như “từ vay mượn” là những từ được vay mượn từ một ngôn ngữ khác nhưng được sử dụng giống như bản ngữ. Ngoài ra các từ điển cũng đều thống nhất với định nghĩa theo nghĩa hẹp, tức là không bao gồm Hán ngữ. Không có cuốn từ điển nào giải thích lý do tại sao chỉ có Hán ngữ là được phân biệt với những từ vay mượn khác. Điều này cho thấy sự khác nhau giữa “từ ngoại lai” và “từ vay mượn”. Như vậy riêng trong tiếng Nhật, sự phân biệt giữa Hán ngữ với những từ vay mượn từ những ngôn ngữ khác dẫn đến sự phân biệt giữa “từ ngoại lai” và “từ vay mượn”.

Theo chúng tôi không nên căn cứ vào nguồn gốc của từ vay mượn để xác định mức độ đồng hóa với tiếng Nhật mà cần phải áp dụng hai tiêu chuẩn “nguồn gốc vay mượn” và “mức độ đồng hóa” (mức độ bản ngữ hóa). Tuy nhiên cũng không nên máy móc quy định “từ vay mượn” là từ phải thỏa mãn với hai tiêu chí trên, và “từ ngoại lai” là từ chỉ thỏa mãn một tiêu chí. Mặt khác, “từ vay mượn” là từ vừa được vay mượn, chưa được đồng hóa, “từ ngoại lai” được xem là từ đã được tích hợp trong một thời gian dài với ngôn ngữ tiếp nhận, và đang được đồng hóa trở thành từ vựng

của ngôn ngữ đó.

Như vậy chúng ta cần phải phân biệt *từ ngoại lai* với *từ vay mượn*. Từ ngoại lai là từ vựng thuộc một ngôn ngữ nhưng có nguồn gốc từ một ngôn ngữ khác (tiếng nước ngoài). Trái lại từ vay mượn là từ được mượn từ một ngôn ngữ khác (tiếng nước ngoài), do đó nó vẫn được coi là từ của tiếng nước ngoài, chỉ đơn giản là được mượn và sử dụng nhất thời. Trong thực tế giao tiếp, đôi khi chúng ta thường mượn từ của tiếng nước ngoài trước, sau đó dần dần biến đổi nó thành từ ngoại lai trong quá trình tiếp biến văn hóa, biến cái ngoại sinh thành cái nội sinh. Tuy nhiên chỉ khi đặt từ vựng của ngôn ngữ khác vào hệ thống âm vị, ngữ pháp, từ vựng của một ngôn ngữ nào đó, sự tồn tại của chúng mới được thừa nhận là từ ngoại lai.

Có thể thấy vấn đề từ vay mượn chỉ đặt ra trong tiếng Nhật. Thực vậy, trong hệ thống từ vựng của ngôn ngữ này, lớp từ Hán ngữ chiếm trên 40%, vượt trội hơn hẳn từ vựng thuần Nhật. Mặc dù tỉ lệ cấu thành từ vựng không cao, nhưng Hán ngữ đóng vai trò rất đặc biệt trong tiếng Nhật. Tình hình trong tiếng Việt cũng vậy, theo Nguyễn Văn Khang (2007), có trên 65% từ vựng là “từ vay mượn” có nguồn gốc từ tiếng Hán tiếng Pháp, và tiếng Anh.

3. Số lượng từ ngoại lai trong tiếng Nhật

Theo Akimoto Miharu (2002), thành phần từ vựng tiếng Nhật hiện đại bao gồm 38,8% từ thuần Nhật - từ bản ngữ, 44,3% từ ngoại lai gốc Hán, 12,0% từ ngoại lai khác, từ hỗn hợp 4,8%. Như vậy từ ngoại lai chiếm trên 60% trong tổng số từ vựng tiếng Nhật. Đây là kết quả của một cuộc điều tra trên cứ liệu là những từ ngữ được sử dụng trong một năm trên ba tờ nhật báo của Nhật: *Asahi*, *Mainichi*, và *Yomiuri*. Mặc dù cuộc điều tra được thực hiện từ năm 1966, nhưng sau năm đó không có cuộc điều tra nào với quy mô lớn như vậy được thực hiện, vì thế đến thời điểm này chúng ta vẫn có thể dựa vào kết quả này và coi đây là tư liệu tin cậy nhất. Thực ra trước khi thực hiện cuộc điều tra

trên, khoảng 10 năm trước đó, Viện nghiên cứu tiếng Nhật đã tiến hành điều tra về lớp từ vựng được sử dụng trong 90 loại tạp chí. Kết quả là “từ thuần Nhật chiếm 36,7%, từ ngoại lai gốc Hán chiếm 47,5%, những từ ngoại lai khác chiếm 9,8%, từ hỗn hợp chiếm 6,0%”. Nhìn chung, trong tiếng Nhật tồn tại xu hướng nhiều từ thuần Nhật trong văn nói, nhiều từ gốc Hán trong văn viết. Nhưng so với những tờ báo ra hàng ngày dành cho nhiều tầng lớp độc giả, những cuốn tạp chí dành riêng cho đối tượng độc giả theo từng chuyên ngành, cuộc điều tra cho thấy số lượng từ Hán ngữ được sử dụng trong văn viết hay dùng cho các từ vựng chuyên ngành ngày càng tăng.

Từ vựng cấu thành nên phần “xương sống” của tiếng Nhật chính là từ thuần Nhật. Ngoài những từ vựng cơ bản thường xuyên được sử dụng trong cuộc sống hàng ngày, từ thuần Nhật còn bao gồm những từ mang chức năng ngữ pháp trong tiếng Nhật: trợ động từ, trợ từ, đại từ nhân xưng,... Những từ mang chức năng ngữ pháp được sử dụng lặp đi lặp lại trong cấu trúc câu tiếng Nhật nhằm diễn đạt ý nghi vấn hay phủ định, hiện tại hay tương lai, khẳng định hay suy đoán. Như vậy cho dù từ ngoại lai có tăng lên với số lượng nhiều bao nhiêu đi chăng nữa, nếu những từ thuần Nhật không mất đi chức năng ngữ pháp thì tiếng Nhật vẫn luôn tồn tại và phát triển.

Hơn nữa phần lớn các từ dùng trong một đoạn văn đều là từ thuần Nhật. Hầu hết các từ này đều là các từ cơ bản, thường dùng. Trong đoạn văn, chúng có chức năng tạo nên khung của câu văn, đóng vai trò mở đầu, tiếp diễn hoặc kết luận đoạn văn. Mặt khác, những từ biểu thị nội dung ý nghĩa của đoạn văn lại là từ ngoại lai, Hán ngữ - từ đã được Nhật hóa, là Hán ngữ do người Nhật tạo nên và chỉ sử dụng ở Nhật Bản.

4. Tiếp xúc ngôn ngữ ở Nhật Bản

Từ thuần Nhật

Vào thời đại vương triều nhà Ân (Trung Quốc) diễn ra khoảng thế kỷ 15 trước công nguyên, đồ

đồng rất phát triển. Cuối thời kỳ vương triều nhà Chu, vào khoảng thế kỷ thứ 5~6 trước công nguyên, ngành công nghiệp sản xuất đồ sắt bắt đầu xuất hiện. Sau đó khi đế quốc Hán ra đời vào cuối thế kỷ thứ 3 trước công nguyên, nền văn minh Trung Hoa với ngành công nghiệp đồ sắt và ngành nông nghiệp phát triển mạnh mẽ được phổ biến tới bán đảo Triều Tiên. Đồng thời, khi đó Nhật Bản trải qua thời đại Joomon, và đón thời đại Yayoi vào khoảng thế kỷ thứ 3 trước công nguyên. Trong thời đại Joomon, dụng cụ lao động chủ yếu là đồ đất, đồ đá. Nhưng trong nền văn hóa Yayoi, dụng cụ đồ đồng và đồ sắt được sử dụng nhiều. Theo nhà sử học Inoue Kiyoshi (1963) “Nói chung trong xã hội tiên tiến thường trải qua quá trình phát triển theo từng giai đoạn, từ giai đoạn phát triển đồ đồng sang giai đoạn phát triển đồ đồng xanh, rồi đến giai đoạn phát triển đồ sắt. Trong giai đoạn phát triển dụng cụ đồ sắt, dụng cụ đồ đá không còn giữ vai trò chủ đạo trong sản xuất nữa. Tuy nhiên tại Nhật Bản, dụng cụ đồ đồng xanh và đồ sắt được đưa vào sử dụng trong sản xuất và cả trong đời sống thường ngày. Ngoài ra đồ đá vẫn giữ vị trí vô cùng quan trọng. Cái mới không thay thế cái cũ theo dòng thời gian, mà đồng thời cùng tồn tại và phát triển. Vậy nguyên nhân nào dẫn đến sự phát triển đồng thời như vậy? Đó là bởi đã từng có thời kỳ các dân tộc khác nhau cùng sinh sống theo nguyên tắc cộng sinh, dựa vào nhau mà sống, hỗ trợ và tương tác với nhau: dân tộc sử dụng đồ đồng xanh và dân tộc sử dụng đồ đá, do các dân tộc từ nước ngoài di cư đến, đem theo nền văn hóa của họ tới Nhật Bản vào đúng lúc Nhật Bản đang trải qua thời đại Joomon sử dụng đồ đá là chủ yếu. Tuy nhiên nói gì thì nói, vào giai đoạn đầu của thời đại Yayoi, người Joomon không chịu phục tùng và nghe theo các dân tộc sở hữu nền văn hóa tiên tiến như vậy. Nhưng dù không có tài liệu nào chứng minh được lý do và quá trình các dân tộc khác, phát triển hơn, đến Nhật, cũng không thể phủ nhận rằng nhiều cộng đồng người sở hữu một nền văn hóa tiên tiến đã tới Nhật Bản và gây ảnh hưởng không nhỏ đến con người Joomon”.

Trong tiến trình lịch sử đó, ngôn ngữ Nhật đã

biến đổi như thế nào? Theo nhà ngôn ngữ học Oono Susumu (1980), trong giai đoạn đầu của thời đại Joomon, người dân sống trên quần đảo Nhật Bản đã biết sử dụng ngôn ngữ sở hữu 4 nguyên âm và khối từ vựng thường kết thúc bởi nguyên âm, gồm cơ cấu phụ âm đơn giản và tạm gọi ngôn ngữ này là tiếng Nhật gốc. Những người giao tiếp bằng tiếng Nhật gốc trồng khoai và rau màu làm lương thực. Các dân tộc khác đến từ phía Nam chuyên sử dụng rơm, phân xanh để trồng trọt đã di cư tới đó để sinh sống. Oono Susumu đưa ra giả thuyết rằng những dân tộc khác di trú đến quần đảo Nhật Bản đã giao tiếp với nhau bằng khối từ vựng thuộc ngôn ngữ Tamil. Ông chỉ rõ: “Sự thật là trong khối từ vựng đó, chúng ta có thể dễ dàng thấy được một số lượng lớn từ tương ứng với hình thái tiếng Nhật ngày nay. Việc một số lượng lớn từ tiếng Tamil và tiếng Nhật có hình thái giống nhau không thể là ngẫu nhiên. Rõ ràng giữa hệ thống từ vựng của ngôn ngữ này và tiếng Nhật có một mối quan hệ sâu sắc về hình thái và nội dung ngữ nghĩa.

Hán ngữ

Theo Tanaka Takehiko (2002), Nhật ngữ chính là ngôn ngữ của dân tộc Yamato - ngôn ngữ vẫn được coi là tiếng bản ngữ bao gồm cả nhóm từ ngoại lai. Với ý nghĩa đó, phải chăng không tồn tại ngôn ngữ nào là bản ngữ thuần túy? Nếu coi ngôn ngữ được người dân sinh sống trên quần đảo Nhật Bản trong thời đại nhà nước Nhật Bản mới hình thành, thì Nhật ngữ là bản ngữ của người Nhật.

Âm Ngô và âm Hán

Tiếng Nhật thời kỳ đó không sử dụng chữ viết, do vậy Hán ngữ và chữ Hán đã được truyền bá tới Nhật, hiện tượng này mở ra một thời kỳ hoàn toàn mới đối với tiếng Nhật. Nhóm người truyền bá chữ Hán và Hán ngữ tới Nhật chính là nhóm người từ bán đảo Triều Tiên di trú đến. Những người này được gọi là nhóm người đầu tiên di cư sang Nhật. Phần lớn trong số họ là người Hán.

Ngoài ra, kể từ cuối thế kỷ thứ 6 đến cuối thế kỷ thứ 7 tại Nhật diễn ra làn sóng di dân thứ hai. Chính quyền nhà nước Kudara và Kookuri (Triều Tiên) sụp đổ, khiến gia đình họ hàng quan lại và người trong cung phải trốn sang Nhật Bản định cư. Tuy văn hóa Triều Tiên thời kỳ đó tiến bộ và đạt mức phát triển vượt trội so với nền văn hóa Nhật Bản, nhưng vẫn chịu ảnh hưởng của văn hóa Trung Hoa, do đó nhóm người Triều Tiên di cư đến Nhật thuộc tầng lớp thượng lưu trong chính quyền Kudara và chính quyền Kookuri, đều là những người đã được học Hán ngữ. Cách phát âm Hán ngữ của họ sau này được gọi là âm Ngô.

Bên cạnh đó, vào thời đại nhà Đường cũng có một nhóm học giả người Hán di cư sang Nhật, giao tiếp bằng tiếng Hán và có cách phát âm đặc trưng theo thời nhà Đường bấy giờ. Cách phát âm Hán ngữ trong thời đại nhà Đường, được gọi là âm Hán. Cũng chính vì lý do đó mà ngày nay tồn tại hai cách đọc song song: theo âm Hán và theo âm Ngô.

Cũng theo Tanaka Takehiko (2002), trong suốt thời gian từ thời đại triều đình Yamato đến thời đại Nara, Nhật Bản đang trong giai đoạn hình thành nhà nước chính quyền, phần lớn nhà lãnh đạo thời bấy giờ cho rằng nhà nước Nhật Bản nên học hỏi nhiều điều từ một đất nước tiên tiến thời bấy giờ là Trung Quốc. Trong cuốn “Truyện thuyết dân tộc Kiba”, nhà khảo cổ học Egami Namio cho biết, triều đình Yamato được 2 thế lực dòng họ nhà Omi và Muraji góp công xây dựng và duy trì. Dòng họ nhà Omi từ xưa đã có quyền lực trong tay. Dòng họ nhà Muraji là dòng họ thân thuộc với Nhật hoàng. Những người thuộc hai dòng họ này là những người đã chiến thắng người Nhật hay có nguồn gốc là dân tị nạn đến Nhật đi chăng nữa, điều này không quan trọng. Hơn hết, họ là người đóng vai trò to lớn trên tất cả các mặt trong đời sống ở Nhật Bản thời bấy giờ: chính trị, công nghiệp, nông nghiệp,... Dòng họ nhà Muraji là dòng họ của những nghệ nhân thành thạo nhiều nghề: quân sự, vệ sinh, đồ gốm, làm gương, làm ngọc trai, may mặc, đất đai... Họ đã truyền bá kỹ thuật gieo trồng lúa, kỹ năng làm đồ gốm, nấu

rượu, nuôi ngựa, kiến trúc, đồ gỗ, mỹ thuật, âm nhạc,... Ngoài ra người gốc Nhật còn học được từ họ nhiều kiến thức khác về các biện pháp thu thuế, tài chính, quân sự, chế độ pháp luật. Ngoài ra, chế độ hành chính thời đó là “chế độ ra lệnh dựa vào văn bản, thực hiện theo văn bản, tất cả văn bản hành chính pháp luật phải là văn bản viết”. Ở đây, các văn bản hành chính không được viết bởi Nhật ngữ, mà lại được viết bằng chữ Hán - từ vựng du nhập từ nước ngoài. Chính vì thực tế đó, tầng lớp tri thức phải học chữ Hán, Hán ngữ. Việc học chữ Hán thời đó cũng tương tự như giới trẻ Việt Nam hiện nay đi học tiếng Anh.

Năm 670, trường đại học đầu tiên tại Nhật được xây dựng. Đây là trường học đào tạo quan lại thời đó, sử dụng giáo trình được biên soạn hoàn toàn bằng Hán ngữ. Dần dần Hán ngữ trở thành ngôn ngữ chung ở Nhật. Vào thời đại đó, rõ ràng Nhật Bản sử dụng song song hai loại ngôn ngữ. Tầng lớp dân thường không được học chữ Hán, giao tiếp bằng Nhật ngữ (từ thuần Nhật). Tầng lớp tri thức gồm quý tộc, quan lại,... phải sử dụng Hán ngữ ở những nơi công cộng. Sau đó vào khoảng những năm 894, mối quan hệ ngoại giao giữa Nhật Bản với nhà Đường không được duy trì nữa, những người Trung Hoa di cư sang Nhật dần dần bị đồng hóa thành người Nhật, sau khi trải qua nhiều thế kỷ sống trên đất Nhật, kết hôn lập gia đình với người Nhật. Điều này đồng nghĩa với việc cách phát âm Hán ngữ ngày càng trở nên gần gũi với Nhật ngữ hơn, từ đó xuất hiện nhiều từ vựng Hán ngữ do người Nhật sáng tạo. Ngày nay Hán ngữ đã trở thành một trong số những yếu tố cấu thành của tiếng Nhật. Từ vựng của ngôn ngữ này đã từng là ngoại ngữ nay đã trở thành từ ngoại lai trong tiếng Nhật.

Hán ngữ trong triều đại nhà Tống

Sau khi thời đại nhà Đường kết thúc, Trung Quốc trải qua thời kỳ hỗn loạn, sau đó nhà Tống đứng lên cầm quyền, lập nên đế quốc Trung Hoa. Trong thời đại nhà Tống, đạo Thiên phát triển hưng thịnh trong xã hội Trung Quốc. Khi đó tại Nhật nổi lên phong trào sang Trung Quốc du học: học về Thiên Trung Hoa, và về nước truyền bá

cho người dân. Vì vậy, phát âm tiếng Trung Quốc của nhà Tống được phổ biến và tại Nhật thấy xuất hiện thêm cách đọc onyomi (cách đọc theo âm) của những từ Hán mới. Ví dụ như từ: 行宮 (anguu), 行脚 (angya), 银杏 (ginnan), 普請 (fushin), 蒲団 (futon),... Trước đó, chữ 「千」 「ツ」 trong hàng タ được phát âm là [ti] [tu], nhưng vào thời kỳ này, do ảnh hưởng của âm Tống (cách phát âm Hán ngữ nhà Tống) nên các từ này có cách phát âm giống ngày nay là: [tʃi] [tsu]. Không thể xem nhẹ việc du nhập từ ngoại lai - Hán ngữ trong thời kỳ này khi xem xét mức độ ảnh hưởng đến hệ thống âm vị tiếng Nhật. Âm Tống được đưa vào Nhật không phải chỉ thông qua các nhà sư theo đạo Thiên, mà còn bởi những thương nhân, những người làm nghề đi biển.

Hán ngữ vào thời kỳ Minh Trị

Vào thời đại Minh Trị, Nhật Bản mở rộng quan hệ quốc tế sau một thời gian dài đóng cửa. Thời đại của võ sĩ đạo kết thúc. Đã đến lúc người Nhật nhận ra họ có thể học bất kỳ ngoại ngữ nào. Trước đó, tầng lớp tri thức chỉ biết đến các nước Tây Âu nhờ tiếng Hà Lan, nhưng vào thời đại này họ nhận biết rõ tầm quan trọng của việc học tiếng Anh. Họ đã học tiếng Anh cùng với việc sử dụng những cuốn từ điển Anh-Trung được biên soạn tại Trung Quốc. Đối với người Nhật, thời kỳ đó, cuốn từ điển Anh-Trung quả thực rất hữu ích đối với việc học tiếng Anh của họ. Dần dần những cuốn từ điển Anh-Nhật cũng được ra đời, biên soạn dựa vào phân dịch Hán ngữ trong cuốn từ điển Anh-Trung.

Hán ngữ trong thời kì chiến tranh Nhật - Thanh (1894-1895)

Trung Quốc vốn là một nước mạnh và có truyền thống văn hóa, lịch sử. Người Trung Quốc phát minh ra kỹ thuật in ấn, pháo hoa,... là nơi sinh ra những nhà triết học, văn học nổi tiếng thế giới. Tư tưởng bá chủ thế giới - tư tưởng Trung Hoa đó luôn hiện hữu trong tư duy người Trung Quốc. Chính vì vậy họ trở nên lười vận động, không chịu học hỏi kiến thức mới ở các Tây Âu. Tuy nhiên, sau một thời gian dài trải qua các cuộc

chiến tranh Anh-Trung, chiến tranh liên minh Anh, Pháp-Trung,... và cuối cùng bại trận trước vũ khí hiện đại của châu Âu. Sau đó trong cuộc chiến tranh Nhật-Thanh, Trung Quốc một lần nữa bại trận trước Nhật Bản, một nước đi sau mình. Khi đó Trung Quốc bắt đầu nhận thức sự cần thiết phải công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Tất nhiên để thực hiện công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, người Trung Quốc phải tiếp thu những kiến thức của Tây Âu. Nhưng họ không trực tiếp đến khu vực châu Âu mà qua Nhật để học những kiến thức đó. Quả thật có giai đoạn, trong một năm, hơn 8.000 du học sinh Trung Quốc đã đến sinh sống và học tập tại Nhật. Ngay cả tại Trung Quốc, người ta cũng phải dịch từ ngữ chuyên ngành khoa học Tây Âu, sáng tạo thêm những từ chuyên ngành khác được viết bằng chữ Hán. Những học giả tân tiến sau khi du học bên Nhật trở về đã phải sử dụng những từ vựng chuyên ngành dùng tại Nhật để viết luận văn, vì vậy những từ Hán được hình thành tại Nhật Bản áp đảo hẳn so với những chữ Hán được hình thành tại Trung Quốc.

Từ Hán Nhật do người Nhật tạo mới

Theo 日本語百科大事典 (Đại từ điển bách khoa tiếng Nhật), những từ Hán Nhật do người Nhật tạo mới trên cơ sở mượn những yếu tố Hán như: 電話 (điện thoại), 野球 (dã cầu/ bóng chày), 汚職 (tham ô, tham nhũng), 経済 (kinh tế), 参照 (tham chiếu), 成員 (thành viên), 単純 (đơn/đơn thuần), 読本 (đọc sách), 番号 (số/số hiệu), 方針 (phương châm), 風位 (phong vị), 服務 (phục vụ), 公立 (công lập), 公判 (công phán/xét xử công bằng), 公認 (công nhận), 国立 (quốc lập), 集中 (tập trung), 集結 (tập kết), 記号 (kí hiệu), 堅持 (nhấn nại), 簡単 (đơn giản), 金額 (kim ngạch), 巨星 (cự tinh/ngôi sao lớn; vĩ nhân, người có tài năng và quyền lực), 克服 (khắc phục), 劳作 (lao tác), 落選 (lạc tuyển), 農作物 (nông tác vật/ nông phẩm; nông sản), 権限 (quyền hạn), 権益 (quyền lợi), 実権 (thực quyền), 私立 (tư lập), 訴権 (tố quyền), 学会 (học hội), 学歴 (học lịch), 訓話 (huấn thoại), 訓令 (huấn lệnh), 原動力 (nguyên động lực), 原意 (nguyên ý), 原作

(nguyên tác), 支部 (chi bộ), 重点 (trọng điểm), 主 導 (chủ đạo), 座談 (tọa đàm),...

Những từ Hán Nhật được dịch từ tiếng Anh: 暗 視 (ám thị), 白金 (bạch kim), 半径 (bán kính), 飽和 (bão hòa), 保險 (bảo hiểm), 悲劇 (bi kịch), 背景 (bối cảnh), 本質 (bản chất), 比重 (tỉ trọng), 必要 (tất yếu), 標語 (tiêu ngữ), 表決 (biểu quyết), 不動 產 (bất động sản), 財閥 (tài phiệt), 成分 (thành phần), 抽象 (trừu tượng), 出版 (xuất bản), 大氣 (đại khí/khí quyển), 代議士 (đại nghị sĩ/ nghị sĩ; đại biểu quốc hội), 單元 (đơn nguyên), 道具 (đạo cụ), 登記 (đăng ký), 抵抗 (đề kháng/ sự chống cự điện; sự chống cự; đối lập), 地質 (địa chất), 電波 (điện ba/sóng điện từ), 電車 (điện xa/xe điện), 電 話 (điện thoại), 電流 (điện lưu/dòng điện), 電子 (điện tử), 動產 (động sản), 独占 (độc chiếm), 対象 (đối tượng), 对照 (tham chiếu), 法人 (pháp nhân), 反動 (phản động), 反感 (phản cảm), 反射 (phản xạ), 反応 (phản ứng), 方程式 (phương trình thức/phương trình), 方式 (phương thức), 雰囲気 (phân vi khí/bầu không khí), 否定 (phủ định), 複製 (phục chế), 改編 (cải biên/tổ chức lại), 概括 (khái quát), 概略 (khái lược), 概念 (khái niệm), 感性 (cảm tính), 幹部 (cán bộ), 幹線 (cán tuyến/tuyến chính), 高潮 (cao triều/ thủy triều cao), 高炉 (cao lô/lò cao), 歌劇 (ca kịch), 工業 (công nghiệp), 広 報 (quảng cáo), 公民 (công dân/dân), 公訴 (công tố), 共產主義 (chủ nghĩa cộng sản), 関係 (quan hệ), 観測 (quan trắc), 観念 (quan niệm), 光年 (quang niên/năm ánh sáng), 光線 (quang tuyến/tia sáng), 広告 (quảng cáo), 広義 (quảng nghĩa/nghĩa rộng (của từ)), 国際 (quốc tế), 国庫 (quốc khố/kho bạc nhà nước), 国税 (quốc thuế/thuế quốc gia), 寒帯 (hàn đới), 寒流 (hàn lưu/dòng nước lạnh; dòng hải lưu lạnh), 航空母艦 (hàng không mẫu hạm), 化石 (hóa thạch), 科学 (hóa học), 化粧品 (hóa trang phẩm/mỹ phẩm), 回収 (hồi thu/sự thu hồi, sự thu thập, sự lấy lại được (vật đã mất)), 会話 (hội thoại), 会社 (hội xã/công ty), 会談 (hội đàm), 活躍 (hoạt động/hoạt động tích cực), 積極 (tích cực), 集団 (tập đoàn), 計画 (kế hoạch), 技師 (kỹ sư), 仮定 (giả định), 間接 (gián tiếp), 建築 (kiến trúc), 鑑定

(giám định), 交際 (giao tế/sự giao tiếp; mối quan hệ), 交響楽 (giao hưởng nhạc/nhạc giao hưởng), 教科書 (giáo khoa thu/sách giáo khoa), 教養 (giáo dưỡng/ sự giáo dục), 解放 (giải phóng),...

Đạo Kito và tiếng Bồ Đào Nha

Năm 1543, người Bồ Đào Nha đến đảo Tanega của Nhật Bản, truyền bá kiến thức về súng đạn. Nhờ vậy, Nhật Bản đã bước sang một thời đại hoàn toàn mới - thời đại giao lưu với nước ngoài. Trước đó, Nhật Bản chủ yếu chỉ biết đến Trung Quốc và Triều Tiên. Kể từ đây, mối quan hệ giao lưu quốc tế với tất cả các nước châu Âu được thiết lập. Đúng thời điểm đó, châu Âu đang diễn ra cuộc cách mạng khoa học kỹ thuật, và người Nhật lúc này có cơ hội tiếp xúc trực tiếp với những nhóm người không cùng chủng tộc, màu da, được biết đến nhiều kiến thức mới phong phú, đa dạng. Được truyền bá vũ khí, súng đạn, Nhật Bản trở thành chiến quốc từ lúc nào không hay. Hiểu được sự cần thiết phải giao thương với châu Âu, Daimyoo - những người có thế lực trong nhà nước chào đón những nhà truyền giáo từ châu Âu sang để phổ biến đạo Kito nhằm mục đích quân sự, kinh tế. Những nhà truyền giáo châu Âu yêu cầu phải được gặp mặt Daimyoo và có kèm quà hiến tặng. Qua đó, tàu thương gia Bồ Đào Nha thông thương tại Nhật và cung cấp nhiều hàng hóa cho Nhật, dần dần tên hàng hóa được người Nhật nhớ và sử dụng thường xuyên. Ví dụ như những từ パン (bánh mì), タバコ (thuốc lá),... và rất nhiều từ khác đã trở thành từ vựng của tiếng Nhật.

Thời kỳ đóng cửa đất nước và việc du nhập từ ngoại lai gốc Hà Lan

Vào năm 1581, Hà Lan giành được độc lập sau một thời gian trở thành thuộc địa của Tây Ban Nha. Trước đó, Hà Lan có được lợi nhuận nhờ buôn bán hàng hóa tại châu Âu do Bồ Đào Nha mang về từ Đông Dương. Sự đối lập tôn giáo cản trở Hà Lan lấy hàng từ phía Bồ Đào Nha cung cấp như trước. Chính vì vậy, Hà Lan phải tự mình trực tiếp thông thương với Đông Dương. Kể từ đó, Hà

Lan cử đoàn tàu thương gia tiến gần đến bờ biển của Đông Dương và thiết lập nhiều cảng ngoại thương. Năm 1609, Hà Lan chính thức thiết lập mối quan hệ thông thương với Nhật Bản. Thời kỳ đó, những người Tây Ban Nha và người Bồ Đào Nha sinh sống tại Nhật đều là những nhà truyền giáo. Trái lại, người Hà Lan sinh sống tại Nhật hoàn toàn đều là thương nhân.

Quan hệ thông thương giữa Nhật và Hà Lan kéo dài đến 250 năm. Nhờ quá trình đó, kiến thức mới về Tây Âu được phổ biến tại Nhật, ít nhiều có ảnh hưởng tới Nhật. Đặc biệt, tướng quân Tokugawa Yoshimune đã công nhận việc cần thiết phải tiếp thu kiến thức Tây Âu. Cũng vì thế, môn châu Âu học đã ra đời. Do những tác động của môn châu Âu học, những từ ngoại lai gốc Hà Lan đã được du nhập vào tiếng Nhật.

Thời đại Minh Trị Duy tân

Sau sự kiện năm 1853, đô đốc hải quân Mỹ Matthew Perry thống lĩnh một đoàn tàu thủy tiến vào Nhật Bản, đánh dấu giai đoạn mở cửa của Nhật. Chính quyền nhà Tokugawa sụp đổ, kết thúc thời kỳ võ sĩ đạo, đồng thời Nhật Bản cũng bắt đầu bước vào thời kỳ đầu của công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Sau thời kỳ này, người Nhật có cơ hội được giao lưu với con người trên khắp thế giới, được học nhiều ngôn ngữ nước ngoài. Nhưng đối với Nhật, ngôn ngữ nước ngoài có sức ảnh hưởng lớn nhất là tiếng Anh.

Theo Tanaka Takehiko (2002), sau khi lật đổ nhà Tokugawa, chính quyền Minh Trị lên ngôi. Để bắt kịp với các nước tiên tiến Tây Âu, chính phủ Minh Trị mời giáo viên người Tây Âu đến giảng dạy tại Nhật. Vào thời kỳ này chưa có người Nhật nào có đủ năng lực và trình độ giảng dạy những kiến thức mới Tây Âu cần thiết cho công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Do đó, chính quyền Minh Trị phải thuê giáo viên người nước ngoài đến giảng dạy bằng sách giáo khoa được viết bằng tiếng nước ngoài. Theo tờ báo ra năm 1872, tổng số người nước ngoài được thuê làm giáo viên là 214 người, trong đó có 119

người Anh, 50 người Pháp, 16 người Mỹ, 8 người Đức, 2 người Hà Lan, 1 người Ý, 1 người Bồ Đào Nha, 1 người Bỉ, 1 người Đan Mạch,... Người Anh và người Mỹ lên đến 135 người, và người nói tiếng Anh chiếm 60% trong tổng số giảng viên. Năm thứ 6 thời đại Minh Trị, tiếng Anh chính thức trở thành ngoại ngữ được giảng dạy trong trường đào tạo quan lại tại Nhật Bản. Văn hóa Tây Âu dần phổ biến vào xã hội Nhật. Cuộc sống của người dân có những biến chuyển theo hướng Tây Âu hóa.

Khi cảng Yokohama được thông thương với bên ngoài, nhiều thương nhân nước ngoài nói tiếng Anh đã đến đây. Người nước ngoài lưu trú tại cảng Yokohama gồm có người Anh, người Mỹ, người Hà Lan. Có người kể rằng nhà giáo dục học, nhà châu Âu học Fukuzawa Yukichi nhận thức được tính cần thiết người dân phải học tiếng Anh sau chuyến thăm của ông đến cảng Yokohama. Người dân vùng Yokohama tiếp xúc chủ yếu với tiếng Anh, và tiếng Anh họ nghe hiểu - nhớ được chính là khởi nguồn cho các từ ngoại lai gốc tiếng Anh ngày nay. Ví dụ dưới đây sẽ là một số từ tiếng Anh mà người lái xe ngựa kéo phải nhớ khi chở khách nước ngoài: ちんちん (change)/ 両替, マチンハウス (merchant house)/ 商人家, ミーバイ (Me buy)/ 買います, のーぐる (no good)/ ノーグッド, ごっぷてえす (go upstairs)/ お上がりください, かめろん (come along)/ 同伴し来たれ, おすまだよう (What is the matter with you?)/ 何事だい?, はまち (how much)/ いくら?, でいや (dear)/ 高い, ちいふ (cheap)/ 安い, コンシロウ (consul)/ 領事, メノシタ (minister)/ 公使, ウースケ (whisky)/ ウイスキー, ウダ (water)/ 水.

Như vậy, từ ngoại lai gốc tiếng Anh có cơ hội du nhập vào tiếng Nhật là kết quả của quá trình tiếp xúc giữa những người dân thường Nhật Bản và binh lính Mỹ.

Chiến tranh Thái Bình Dương và sự ảnh hưởng tiếng Anh-Mỹ

Sau thất bại tại chiến tranh thế giới thứ hai, Nhật Bản bị quân đội Mỹ chiếm đóng, có nguy cơ

trở thành xã hội 2 ngôn ngữ giống như các nước châu Á, châu Phi - nơi đã từng là thuộc địa cũ của Anh. Giai đoạn này nổi lên phong trào xóa bỏ chữ Hán, thậm chí xuất hiện nhiều ý kiến trong giới trí thức cho rằng nên lấy tiếng Anh làm quốc ngữ. Nhưng tất cả những vụ việc đó đều do ý đồ người Mỹ. Người Nhật luôn nhận thức rằng không thể có chuyện Nhật phải phụ thuộc hoàn toàn vào tiếng Anh mới có thể thực hiện mục đích giáo dục xã hội và con người Nhật Bản. Và khẳng định rằng tiếng Nhật là phương tiện phổ biến kiến thức hiện đại tốt nhất, phát triển theo hướng mở: có thể sáng tạo các từ ngữ mới bằng cách viết theo hình thức chữ cái khác - từ ngoại lai được viết bằng chữ Katakana.

Sau chiến tranh, cuộc sống văn minh hiện đại của Mỹ trở thành mơ ước của nhiều người Nhật. Cùng với tiếng Anh, hàng hóa, kỹ thuật giải trí, giáo dục, công nghiệp, thể thao được phổ biến trong xã hội Nhật Bản. Trước kia, giới trí thức Nhật Bản suy nghĩ bằng Hán ngữ, nói theo Hán ngữ; nền giáo dục chịu nhiều ảnh hưởng của nền giáo dục Hán văn. Nhưng theo thời gian, Hán ngữ không còn giữ vai trò chính. Từ vựng ngoại lai được đưa vào tiếng Nhật bằng Katakana (chữ cứng), và trong tiếng Nhật chữ cứng đóng vai trò vô cùng quan trọng.

5. Thay lời kết

Xét về mức độ chênh lệch, có thể nói không ngôn ngữ nào không sử dụng từ ngoại lai. Nếu tồn tại một loại ngôn ngữ không từ vay mượn thì đó là ngôn ngữ của một bộ tộc sống cô lập, không có sự giao lưu với thế giới bên ngoài bộ tộc mình. Mặc dù Nhật Bản có thời kỳ đóng cửa không quan hệ với các nước khác, và thời kỳ tự cô lập này kéo

dài 250 năm nhưng vẫn có những giao lưu nhỏ diễn ra, và một số từ ngoại lai đã được đưa vào tiếng Nhật, đó là kết quả của quá trình quan hệ và giao lưu với thế giới bên ngoài. Chỉ cần có sự giao lưu giữa các dân tộc sử dụng ngôn ngữ khác nhau, chắc chắn các ngôn ngữ của họ sẽ ảnh hưởng lẫn nhau và sẽ xảy ra giao thoa ngôn ngữ. Thông thường nền văn hóa của các nước nhỏ, dân tộc nhỏ chịu nhiều ảnh hưởng từ các nước, các dân tộc có nền văn hóa phát triển hơn. Nhưng đôi khi cũng xảy ra sự tác động ngược chiều. Chẳng hạn, tiếng Pháp ảnh hưởng rất lớn đối với tiếng Anh, nhưng từ vựng tiếng Pháp lại bao gồm nhiều từ ngoại lai gốc tiếng Anh. Tình hình cũng tương tự đối với tiếng Hán, ngôn ngữ có ảnh hưởng lớn đối với tiếng Nhật, và tiếng Việt nhưng không thể phủ nhận rằng trong tiếng Hán tồn tại rất nhiều từ mượn của tiếng Nhật, và tiếng Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Tài Cẩn (1979). *Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán Việt*, Nxb Khoa học Xã hội.
2. Nguyễn Tô Chung (2010). *Đặc điểm thành ngữ Hán Nhật trong tiếng Nhật*. Nxb Khoa học Xã hội.
3. Nguyễn Văn Khang (2007). *Từ ngoại lai trong tiếng Việt*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. 井上『日本の歴史 上』岩波新書、1963.
5. 大野晋『日本語の成立』(日本語の世界1)中央公論、1980.
6. 田中健彦『外来語とは何か』鳥影社、2002.
7. 秋元美晴『よくわかる語彙』アルク、2002.
8. 秋元美晴『日本語教育能力検定試験に合格するために語彙』アルク、2009.
9. 金田一春彦、林大、柴田武 (編集責任)日本語百科大事典 (An Encyclopaedia of the Japanese Language), Taishukan Publishing, 1988.

TẠO HỨNG KHỞI CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ TRONG GIỜ HỌC VĂN HỌC PHÁP

Trần Văn Công

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Trong những năm gần đây, môn văn học dường như ngày càng bị coi nhẹ trong các chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngữ: số giờ dạy-học văn học giảm, giáo trình không được cập nhật, ít giáo viên lựa chọn dạy môn này, sinh viên ít hứng thú với giờ học... Tuy nhiên, các văn bản văn học là những tài liệu hoàn chỉnh nhất cung cấp cho người học các kỹ năng ngôn ngữ cũng như kiến thức về lịch sử, văn hóa, xã hội, tâm lý của từng thời kỳ. Thông qua các văn bản văn học, sinh viên có thể khám phá nhân sinh quan của các tác giả, của nhân vật và so sánh với cách nhìn nhận của chính bản thân mình về cuộc sống. Cảm thụ tốt một tác phẩm văn học cho phép sinh viên thể hiện bằng ngôn từ cảm xúc cá nhân cũng như quan điểm riêng của mình đối với vấn đề được đề cập. Như vậy, văn bản văn học là công cụ giúp sinh viên hoàn thiện ngôn ngữ, mở rộng tầm nhìn ra thế giới bên ngoài và phát triển tư duy phê bình, lập luận.

Để đem lại cho môn văn học vị trí đích thực của nó trong chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngữ nói chung, cử nhân ngành tiếng Pháp nói riêng, bài viết này đề xuất những giải pháp sư phạm tạo hứng khởi cho người dạy và người học. Sau khi đã xác định rõ ràng các mục tiêu giảng dạy, tác giả sẽ đưa ra một chiến lược sư phạm với các bước lên lớp phù hợp với đối tượng sinh viên học ngoại ngữ, sao cho môn học này trở nên hấp dẫn tương xứng với vai trò của nó trong tổng thể chương trình đào tạo và phù hợp với phương pháp giao tiếp đang phổ biến hiện nay.

Abstract: In recent years, little attention has been paid to literature subject in undergraduate foreign language training programs: a number of hours for literature lecture have been reduced, textbook outdated, the subject chosen by few lecturers and students stayed demotivated etc., However, literary texts remain the most complete documents providing learners with language skills as well as historical, cultural, social and psychological skills of each period. Through literary texts, students could explore the world outlook of authors, characters and reflect with their own perceptions of life. Good acquisition of a literary work

allows students to express their personal choices of emotional words as well as their own points of view on the issue discussed. Therefore, literary texts are the tool helping students perfect their language, expand their vision to the outside world and develop their critical thinking.

In an attempt to truly position literature subject in the undergraduate foreign language programs in general, the French language program in particular; this paper proposes pedagogical solutions to motivating both teachers and students. After the teaching objectives are clearly defined, the author will touch on a pedagogical strategy with lesson plan steps being appropriate with language students so as to make this subject appealing to the training program and in line with the current communicative language teaching approach.

Đặt vấn đề

Vai trò của môn văn học trong chương trình đào tạo cử nhân ngoại ngữ

Từ những năm giữa thế kỷ XX, văn học là một môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo cử nhân ngoại ngữ ở nhiều nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam. Vị trí và vai trò của môn học này đã được khẳng định rõ ràng qua thực tiễn dạy và học tại các trường đại học. Quả thật, văn bản văn học là những tài liệu hoàn chỉnh nhất cung cấp cho người học các kỹ năng ngôn ngữ cũng như kiến thức về lịch sử, văn hóa, xã hội, tâm lý của từng thời kỳ. Thông qua các văn bản văn học, sinh viên có thể khám phá nhân sinh quan của các tác giả, của nhân vật và so sánh với cách nhìn nhận của chính bản thân mình về cuộc sống. Cảm thụ tốt một tác phẩm văn học cho phép sinh viên thể hiện bằng ngôn từ cảm xúc cá nhân cũng như quan điểm riêng của mình đối với vấn đề được đề cập. Như vậy, văn bản văn học là công cụ giúp sinh viên hoàn thiện ngôn ngữ, mở rộng tầm nhìn

ra thế giới bên ngoài và phát triển tư duy phê bình, lập luận. Trong lời nói đầu cuốn *Littérature progressive du français*¹, các tác giả đã nhấn mạnh sự khác biệt giữa văn bản văn học và các thể loại văn bản khác: “*Khác với một số tài liệu thực (documents authentiques) khác, văn bản văn học không bao giờ cạn kiệt. Nó thể hiện những khát vọng ngàn đời của con người, những tiếng vọng từ thế kỷ này sang thế kỷ khác, quan điểm chủ quan về thế giới, mối quan hệ đặc biệt đối với ngôn ngữ, với tri thức, với những quy ước xã hội, với cách nhìn nhận, đánh giá người khác và chính bản thân mình. Đó là một trong những phương tiện giúp hiểu rõ hơn những hình thức biểu đạt văn hóa khác nhau. Ngoài ra, văn bản văn học còn có một đặc điểm khác, nó cho phép lý giải vấn đề theo những cách khác nhau (cho dù điều đó không có nghĩa là cách lý giải nào cũng đúng)*”. Điều này hết sức quan trọng đối với sinh viên chuyên ngữ vì tùy theo vốn ngôn ngữ và văn hóa, tùy theo cách đọc, tùy theo cách cảm nhận và khả năng cảm thụ cũng như trí tưởng tượng của mình, mỗi sinh viên có thể hiểu và lý giải cùng một văn bản văn học theo những cách riêng. Như vậy, văn bản văn học là những công cụ không thể thiếu trong quy trình đào tạo ngoại ngữ, đặc biệt là trong bối cảnh toàn cầu hóa như hiện nay, khi những hiểu biết về ngôn ngữ, văn hóa xã hội và lịch sử thông qua các tác phẩm văn học giúp cho các dân tộc xích lại gần nhau hơn.

Theo suốt quá trình hình thành và phát triển của giáo học pháp, văn bản văn học đã được sử dụng để giảng dạy theo những phương pháp khác nhau, từ phương pháp truyền thống, dịch, nghe nhìn đến phương pháp giao tiếp và giao tiếp liên văn hóa. Cuốn *Khung tham chiếu ngôn ngữ châu Âu*² của Hội đồng châu Âu đã xác định lại

vai trò của văn bản văn học trong dạy và học ngoại ngữ và đề xuất những cách tiếp cận mới dựa trên việc thực hiện các nhiệm vụ (tâches). Điều đó có nghĩa là văn học đóng một vai trò ngày càng quan trọng trong quá trình truyền đạt và tiếp nhận ngôn ngữ và văn hóa.

Tại Việt Nam, văn học là một môn học bắt buộc trong chương trình khung đào tạo cử nhân ngoại ngữ được Bộ Giáo dục và Đào tạo thông qua. Tuy nhiên, môn học này vẫn chưa có một vị trí xứng đáng với vai trò của nó: Tại các trường đào tạo cử nhân trên toàn quốc, thời lượng dành cho môn văn học chỉ tương đương gần 10% số giờ dành cho môn thực hành tiếng (tại Trường Đại học Hà Nội, tổng thời lượng dành cho môn này là 90 tiết); Giáo trình không được cập nhật; Ít giáo viên nhận dạy môn này; Sinh viên ít hứng thú với giờ học...

Để khắc phục tình trạng này và đem lại cho môn văn học Pháp một vị trí xứng đáng, cần có sự đầu tư hơn nữa từ phía giáo viên để tìm ra những giải pháp sư phạm tạo hứng khởi cho sinh viên.

Mục tiêu

Trước tiên, cần phải nhận thức được rằng khai thác một văn bản văn học trong giáo trình thực hành tiếng khác với khai thác một văn bản văn học trong giáo trình văn học. Trong các giáo trình thực hành tiếng, các trích đoạn văn học được đưa ra chủ yếu nhằm mục đích củng cố kiến thức ngữ pháp và từ vựng mà sinh viên đã được học. Do đó, khai thác các văn bản văn học chủ yếu tập trung vào khía cạnh ngôn ngữ. Tuy nhiên, tư tưởng của một tác phẩm văn học không phải lúc nào cũng chỉ được thể hiện qua vỏ bọc ngôn ngữ là từ vựng và cấu trúc ngữ pháp mà nó thường ngấm ẩn, đòi hỏi người đọc phải làm chủ được những kỹ năng phân tích văn học đặc biệt như các thủ pháp nghệ thuật, tu từ, các lối nói gián tiếp... Do đó, dạy văn học cho sinh viên chuyên ngữ khác với dạy ngôn ngữ qua các trích đoạn văn học. Vai trò của giáo viên là giúp sinh viên hiểu và cảm nhận được tinh

¹ Ferroudja Allouache, Nicole Blondeau, Marie-Françoise Né, *Littérature progressive du français*, CLE International, 2012 (3 tập: niveau débutant, niveau intermédiaire, niveau avancé).

² Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005.

thần của văn bản. Muốn thế, mục tiêu của môn học phải được xác định rõ ràng, cụ thể, làm kim chỉ nam cho hoạt động dạy và học. Theo chúng tôi, giảng dạy văn học cho sinh viên chuyên ngữ gắn với những mục tiêu sau:

- Giúp sinh viên nắm bắt được những kiến thức văn học cơ bản như đặc điểm của từng trào lưu văn học, những yếu tố cấu thành một văn bản văn học theo từng thể loại (tiểu thuyết, truyện ngắn, thơ, kịch), những công cụ phân tích văn bản;

- Định hướng cho sinh viên cảm thụ thẩm mỹ, tìm ra cái hay, cái đẹp ẩn chứa trong các tác phẩm văn học và chứng minh, giải thích quan điểm của mình. Từ đó, sinh viên có thể tự mình tìm hiểu và bình luận các tác phẩm khác ngoài chương trình học;

- Cùng sinh viên khám phá một nền văn hóa, từ đó so sánh đối chiếu với nền văn hóa Việt Nam;

- Tạo môi trường trao đổi tự do và sáng tạo về quan điểm thẩm mỹ của mỗi cá nhân trước cùng một chủ đề được đề cập trong tác phẩm;

- Tạo ra hứng thú cho sinh viên trong giờ học văn học, sao cho giờ học văn học không phải là giờ làm bài tập đọc hiểu thông thường mà là giờ học sáng tạo, năng động, vui nhộn, hướng đến cách tiếp cận giao tiếp mà người học đóng vai trò trọng tâm.

Đề xuất các hoạt động dạy và học

Để đạt được những mục tiêu đã nêu trên, chúng tôi đề xuất một số chiến lược sư phạm có thể áp dụng để vừa cung cấp những kiến thức cơ bản cho sinh viên, vừa giúp các em phát huy tính sáng tạo, đồng thời tạo ra một môi trường dạy và học năng động hứng khởi và hiệu quả.

Định hướng chung

Đối với phần văn học sử, nếu giáo viên chỉ đưa ra những con số và những sự kiện diễn ra ở mỗi giai đoạn lịch sử thì sẽ có nguy cơ khiến sinh viên

bị mất phương hướng. Các sự kiện chính trị, xã hội, khoa học kỹ thuật, nghệ thuật được nêu ra phải có mối quan hệ với văn học. Ví dụ, giáo viên cần nhấn mạnh sự thống trị của tôn giáo trong xã hội thể hiện qua các tác phẩm văn học thời kỳ Trung cổ như *Le Roman de renart* (Tiểu thuyết con cáo), sự chuyển biến của xã hội theo hướng công nghiệp hóa vào thế kỷ XIX trong các tác phẩm của Émile Zola, phong trào nữ quyền trong tiểu thuyết của các nhà văn nữ thế kỷ XX như Colette, Simone de Beauvoir hay Nathalie Sarraute... Để tạo thêm sắc màu cho bài giảng và thu hút sự chú ý của sinh viên, giáo viên có thể đề cập đến ảnh hưởng của các trường phái nghệ thuật đến văn học và ngược lại. Như vậy, khi học môn văn học, sinh viên sẽ có thể nhận thấy sự tương đồng, giao thoa giữa truyện ngắn của Guy de Maupassant và tranh của danh họa trường phái ấn tượng Claude Monet, giữa những đoạn miêu tả các miền quê yên bình nước Pháp của nữ văn sỹ George Sand với những giai điệu đồng quê mượt mà của nhà soạn nhạc tài ba Chopin – người tình của bà, giữa các tác phẩm hội họa siêu thực của Delaunay và những bài thơ thể hiện dưới dạng thơ pháp của nhà thơ Pháp thế kỷ XX Guillaume Apollinaire. Lồng ghép các môn nghệ thuật vào bài giảng lịch sử văn học cho phép tránh cách dạy buồn tẻ thầy đọc, trò chép. Trái lại, lớp học trở thành một nơi trao đổi mà giáo viên và sinh viên đều là những nhân tố tích cực cùng nhau chia sẻ kiến thức.

Đối với phần trích giảng văn học, để tạo hứng thú cho sinh viên, điều quan trọng là phải sử dụng những bài có nội dung gần gũi với sinh viên. Ở Việt Nam, nhiều tác phẩm lớn của nền văn học Pháp đã được dịch và đưa vào dạy trong trường phổ thông. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên khi được khám phá lại tác phẩm qua văn bản gốc. Tuy nhiên, cũng cần nhớ rằng việc lựa chọn các trích đoạn văn học để giảng dạy còn cần phải đáp ứng được những tiêu chí khác nữa. Quả thật, văn bản văn học là một đối tượng nghiên cứu

ẩn chứa nhiều yếu tố cần khai thác, tìm tòi, tạo xúc cảm cho người đọc, khiến người đọc phải suy ngẫm về mình, về người. Do đó, các văn bản lựa chọn cần phù hợp với lứa tuổi, trình độ, chủ đề quan tâm của người học, đồng thời truyền tải những giá trị về tư tưởng, thẩm mỹ và được xây dựng với những thủ pháp nghệ thuật đặc biệt. Một trích đoạn văn học thời Trung cổ chưa hẳn đã là khó nếu như tác phẩm đó có nội dung dễ hiểu và thú vị (ví dụ *Tiểu thuyết con cáo*). Trái lại, những trích đoạn với ngôn ngữ rất đơn giản của các nhà văn thế kỷ XX như R. Queneau lại hàm ẩn một ý nghĩa khác, đó là khả năng sáng tạo nặn gọt câu chữ của nhà văn để đạt được mục tiêu thẩm mỹ xác định ban đầu. Một văn bản văn học phù hợp với sinh viên ngành ngoại ngữ là một đoạn trích hay một tác phẩm ngắn không những cho phép sinh viên tìm ra được vẻ đẹp của nó mà còn là cơ sở để sinh viên thể hiện quan điểm riêng của mình về vấn đề được đề cập.

Một số chiến lược sư phạm

Trước khi đề xuất các chiến lược sư phạm, chúng ta cần đặt mình vào vị trí của người học để thấy được rằng, cũng như trong nhiều lĩnh vực khác, cảm thụ thẩm mỹ là kết quả của một quá trình làm quen, học hỏi. Vai trò của giáo viên là định hướng cho sinh viên và cung cấp chiếc chìa khóa mở cửa vào “xứ sở diệu kỳ” của ngôn ngữ, làm cho văn bản văn học không còn là một ẩn số đối với người học. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là tầm thường hóa văn bản văn học bằng cách diễn đạt lại một cách tối giản khiến cho văn bản này giống với mục rao vặt trên báo lá cải, công thức nấu ăn hay tờ quảng cáo.

Chúng ta cũng cần xác định được rằng không có một phương án sư phạm tối ưu chung nào cho tất cả các văn bản, nhất là văn bản văn học, bởi lẽ văn học vốn đa dạng về thể loại, trào lưu, thủ pháp tu từ, hệ tư tưởng. Điều chúng tôi quan tâm, đó là những chiến lược có thể áp dụng để sinh viên cảm thấy hứng thú trong giờ văn học. Trên cơ sở thực

tế giảng dạy văn học trên hai chục năm qua, chúng tôi đề xuất một số chiến lược có thể áp dụng được như sau:

1. Sử dụng thiết bị nghe nhìn

Sẽ thật là nhàm chán nếu giờ văn học sử chỉ là những con số về các triều đại, năm sinh, năm mất của các nhà vua và các tác giả. Thay vì đưa ra những con số vô hồn, giáo viên có thể dùng dụng cụ trình chiếu để giới thiệu những hình ảnh minh họa giúp sinh viên cảm nhận trực giác nhanh chóng tầm quan trọng của các cuộc Thập tự chinh kéo dài suốt thời kỳ Trung cổ, cuộc sống của giới quý tộc thời Phục hưng, cuộc sống của nhân dân lao động, đặc biệt là của giai cấp công nhân mới nổi thế kỷ XIX, hay sự dấn thân vào đời sống chính trị của giới văn sỹ Pháp thế kỷ XX. Những hình ảnh được sử dụng có thể là những tác phẩm của các danh họa nổi tiếng đương thời, những trích đoạn phim về đời sống xã hội có thể dễ dàng tải về từ các trang web. Chính những hình ảnh sống động này sẽ đọng lại trong tâm trí người học lâu hơn những con chữ (điều này cũng đã được các nhà khoa học nghiên cứu và khẳng định). Khi nắm bắt được bối cảnh xã hội của từng thời kỳ lịch sử qua hình ảnh minh họa, sinh viên sẽ dễ dàng tìm lại những hình ảnh này trong các trích đoạn văn học sau đó vì ở mọi địa điểm và vào mọi thời kỳ, văn học luôn là tấm gương phản ánh xã hội một cách trung thực nhất.

Các thiết bị nghe nhìn cũng không thể thiếu trong giờ học trích giảng văn học. Từ khi điện ảnh ra đời, văn học luôn là cái gốc của các tác phẩm điện ảnh. Phần lớn các tác phẩm văn học có giá trị đều đã được chuyển thể thành phim và được công chiếu rộng rãi. Với sự lan tỏa của công nghệ thông tin, ngày nay chúng ta có thể tìm được trên internet những bộ phim kinh điển như *Nhà thờ Đức bà Paris*, *Ba người lính ngự lâm...* hay những phim hoạt hình chuyển thể từ truyện ngụ ngôn của La Fontaine. Giới thiệu các đoạn trích phim tiêu biểu giúp cho sinh viên dễ dàng nắm bắt

được nội dung tác phẩm mà không cần đọc toàn bộ cuốn tiểu thuyết (ở đây, chúng ta cần nhìn nhận một thực tế là phần đông giới trẻ ngày nay ngại đọc sách văn học, đặc biệt là những cuốn tiểu thuyết dày nhiều trăm trang). Sau khi đã nắm được cái “thần” của tác phẩm, sinh viên sẽ dễ dàng tiếp cận với trích đoạn văn học hơn. Giáo viên có thể cung cấp đường link cho sinh viên để trước khi đến lớp các em xem toàn bộ bộ phim hay trích đoạn phim, clip giới thiệu phim. Trong trường hợp này, trước khi khai thác đoạn trích văn học, giáo viên chỉ cần cho sinh viên xem trích đoạn tiêu biểu liên quan đến nội dung đoạn trích sẽ học để đưa các em vào thế giới hư cấu được mô tả trong tác phẩm.

Cũng trong giờ học trích giảng văn học, giáo viên có thể sử dụng tài liệu nghe (CD, các file âm thanh tải từ mạng internet...) để cho sinh viên nghe các đoạn hội thoại tiêu biểu trích từ tiểu thuyết, truyện ngắn, thơ hoặc các vở kịch đặc sắc. Năm 2005, Nhà xuất bản CLE International đã xuất bản cuốn *Littérature en dialogues*³ (Văn học qua những trích đoạn hội thoại) kèm theo đĩa CD với mục đích là truyền cho người học “cảm hứng học văn”. Đây là một công cụ hữu hiệu phục vụ dạy và học môn văn học Pháp vì các trích đoạn thường có nội dung dễ hiểu, phù hợp với trình độ sinh viên năm thứ tư. Với công cụ giảng dạy này, giáo viên có thể tránh được lỗi mòn là một mình đọc mẫu cho sinh viên trước khi cho sinh viên đọc hội thoại. Hơn nữa, các hội thoại được ghi âm đều do các diễn viên chuyên nghiệp thực hiện, thể hiện rõ cảm xúc của nhân vật thông qua ngữ điệu câu, cách nhấn âm tiết. Khi nghe hội thoại qua CD, sinh viên chắc chắn sẽ có cảm hứng hơn và khi được yêu cầu đọc lại bài, sinh viên có thể bắt chước ngữ điệu của các diễn viên để đọc diễn cảm, qua đó học được cách bày tỏ tình cảm qua giao tiếp hàng ngày. Để tạo thêm không khí cho giờ

học, giáo viên cũng có thể yêu cầu sinh viên tập diễn lại nội dung hội thoại và trình bày trước lớp mà không cần dùng đến văn bản in. Điều đó cho phép sinh viên phát huy khả năng sáng tạo để cho hội thoại của nhóm mình hấp dẫn hơn.

2. Diễn đạt lại nội dung đoạn trích

Đây là một hoạt động thường được sinh viên yêu thích trong những giờ học trích giảng văn học. Hoạt động này nhằm mục đích kiểm tra mức độ hiểu bài của sinh viên và khuyến khích sinh viên phát huy trí sáng tạo của mình, tham gia quá trình sáng tác, thử nghiệm khả năng diễn đạt theo cách khác nội dung đã tìm hiểu trong các đoạn trích văn học. Theo chúng tôi, hoạt động này có thể áp dụng cho tất cả các thể loại văn bản văn học (văn xuôi, thơ hay kịch). Nó tạo sự giao thoa giữa văn hóa phổ quát và văn hóa riêng của từng dân tộc, như M. Abdallah-Preteille và L. Porcher đã nêu trong cuốn *Éducation et communication interculturelle* (Giáo dục và giao tiếp liên văn hóa): “*Văn học là một tổng thể phổ quát-đơn lẻ. Nó kết hợp những giá trị chung được công nhận trên toàn thế giới và những giá trị đơn lẻ. Các nhà văn viết cho tất cả mọi người và được mỗi người đón nhận theo cách khác nhau (...) Văn học dành cho mỗi chúng ta và cho tất cả chúng ta*”.⁴

Với tiêu chí lấy người học làm trung tâm theo phương pháp giao tiếp hiện đang được áp dụng ở nhiều nước trên thế giới, người học không chỉ là đối tượng tiếp nhận tri thức mà còn là chủ thể tạo ra tri thức. Do đó, người học không ở tư thế bị động mà phải biết sử dụng những kiến thức và kỹ năng của mình để thể hiện khả năng giao tiếp trong những hoàn cảnh tương tự, theo cách riêng của mình. Việc tham gia các hoạt động học với tư cách chủ thể là động lực thúc đẩy người học cố gắng huy động những kỹ năng mình đã tích lũy và thực hiện nhiệm vụ do giáo viên giao một cách tự nguyện, hứng thú.

³ Geneviève Baraona, *Littérature en dialogues*, CLE International, 2005.

⁴ M. Abdallah-Preteille, L. Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, tr. 142.

Trong văn học, có nhiều phương pháp cho phép diễn đạt lại ý của văn bản gốc:

a) Chuyển thể

Chúng ta hãy lấy những câu chuyện ngụ ngôn của La Fontaine làm ví dụ. Đây là những câu chuyện kể bằng thơ với mục đích giúp người học nhận rõ hơn những giá trị của cuộc sống, biết phân biệt phải trái, thật giả và qua đó rút ra những bài học kinh nghiệm cho chính bản thân mình. Sau khi đã phân tích các khía cạnh của văn bản, giáo viên sẽ yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm ba người một, với các vai người dẫn chuyện, hai nhân vật chính (ví dụ Ve và Kiến). Ba sinh viên này sẽ cùng nhau viết kịch bản ngắn theo nội dung truyện ngụ ngôn vừa học, theo ngôn ngữ hiện đại, sau đó cùng diễn vở kịch trước lớp. Qua đó, mỗi sinh viên sẽ hóa thân vào nhân vật của mình và tích cực tham gia vào quá trình sáng tạo lại tác phẩm đã học. Cũng theo phương pháp chuyển thể này, giáo viên có thể yêu cầu từng nhóm sinh viên lấy giấy trắng và bút màu vẽ truyện tranh theo nội dung truyện ngụ ngôn và viết lời thoại cho từng nhân vật. Sản phẩm của sinh viên sẽ được treo trên tường và cả lớp sẽ biểu quyết chọn ra tác phẩm hay nhất để khen và thưởng nếu có thể. Kinh nghiệm cho thấy chiếc bút chì xinh xinh hay những chiếc kẹo nhỏ cũng có thể là những phần thưởng làm tăng phần hứng khởi cho sinh viên trong giờ học ngoại ngữ, đặc biệt là giờ văn học.

Phương pháp chuyển thể loại cũng có thể áp dụng cho giờ dạy thơ. Sau khi đã tìm hiểu kỹ bài thơ và đã nghe giáo viên giảng về nội dung cũng như nghệ thuật của tác phẩm, sinh viên sẽ sử dụng những từ khóa trong bài để diễn đạt lại văn bản dưới dạng văn xuôi, đồng thời lồng ghép cảm xúc cá nhân của mình. Trong khi diễn đạt lại nội dung, sinh viên cũng phải tuân thủ một số yêu cầu về thủ pháp. Ví dụ trong bài viết của mình, sinh viên phải dùng hai câu so sánh, ba ý ẩn dụ để tạo hiệu ứng văn học đối với người đọc/nghe. Thực tế cho thấy, bài làm của sinh viên thường khá rõ ràng, rành mạch và giàu cảm xúc do sinh viên đã hiểu rõ bài thơ gốc.

b) Thay đổi văn phong

Phương pháp này dựa trên ý tưởng của một tác phẩm văn học có tên là *Exercices de style* (Bài tập văn phong) của nhà văn Pháp thế kỷ XX Raymond Queneau. Xuất bản tại Pháp năm 1947, tác phẩm này kể lại cùng một câu chuyện rất đơn giản theo 99 phong cách khác nhau: ghi chép, ẩn dụ, ngạc nhiên, chủ quan, thô tục, thơ, kịch... Mỗi cách thể hiện tạo ra những hiệu ứng khác nhau đối với người đọc. Khi học những đoạn trích của tác phẩm này, sinh viên có thể khám phá ra sức mạnh vô biên của ngôn ngữ và học được cách diễn đạt cùng một nội dung theo những cách thức chủ quan khác nhau và theo nền văn hóa của dân tộc mình. Xuất phát từ tác phẩm này, sinh viên có thể làm bài tập thay đổi văn phong đối với một số trích đoạn của các tác phẩm khác theo yêu cầu của giáo viên.

Tương tự như vậy, sau khi học một đoạn trích nói về quan điểm của một nhân vật trước một vấn đề nào đó, sinh viên có thể viết lại đoạn văn theo quan điểm của một nhân vật khác trong cùng tác phẩm. Ví dụ, khi học tác phẩm *Những người khốn khổ* của Victor Hugo, sau khi khai thác trích đoạn về sự cảm thông của ngài Madelaine, thị trưởng thành phố Montreuil-sur-Mer đối với cô gái Fantine nghèo khổ phải bán mình nuôi con, sinh viên thay thế nhân vật ngài Madelaine bằng nhân vật phản diện, thanh tra Jean Valjean, người luôn tìm cách bảo vệ công lý một cách mù quáng. Phương pháp này thường được áp dụng đối với các nhân vật đối lập: chính diện và phản diện, già và trẻ, nam và nữ, bác học và người nông dân... Đối với sinh viên, bài tập dạng này là một công cụ hữu ích để sử dụng từ trái nghĩa và đặc biệt là phát huy trí tưởng tượng. Sinh viên sẽ thấy hứng thú khi đặt mình ở vị trí của tác giả, và trong một chừng mực nào đó, trở thành đồng tác giả của những tác phẩm kinh điển.

3. Tư duy liên tưởng nghệ thuật

Phương pháp này là sự kết hợp của nhiều loại hình nghệ thuật với văn học, nhằm mục đích tìm

ra những điểm tương đồng giữa tác phẩm văn học và các tác phẩm hội họa hoặc âm nhạc. Khi lồng ghép các loại hình nghệ thuật, đặc biệt là nghệ thuật tạo hình vào giờ văn học, giáo viên có thể chắc chắn rằng giờ dạy của mình đạt được hiệu quả cao hơn. Để làm được điều đó, giáo viên cần phải cung cấp cho sinh viên những khái niệm cơ bản về nghệ thuật và giới thiệu những đặc điểm của các trường phái nghệ thuật cơ bản (ấn tượng, trù tượng, lãng mạn, lập thể...). Ở các nước có nền giáo dục phát triển, học sinh được trang bị kiến thức về nghệ thuật từ bậc học phổ thông. Trong khi đó ở Việt Nam, học sinh và sinh viên hầu như không được học về các trường phái, trào lưu nghệ thuật. Do đó, giờ văn học là một dịp tốt để lồng ghép những nội dung này vào bài học, đặc biệt là giờ văn học sử. Chúng ta đều biết rằng mỗi thời đại khác nhau đều gắn với một hay những trào lưu văn học và nghệ thuật khác nhau. Tìm ra những điểm tương đồng giữa văn học và nghệ thuật ở cùng thời kỳ là một hoạt động khó nhưng mới mẻ và luôn hấp dẫn sinh viên. Sinh viên sẽ thấy hứng thú khi tìm ra được một bức tranh vẽ theo cùng chủ đề với đoạn văn hoặc câu chuyện mình vừa học. Ví dụ, sau khi dạy xong trích đoạn truyện ngắn *Une partie de campagne* (tạm dịch là “Chuyến đi nghỉ ở nông thôn”) của nhà văn Pháp Guy de Maupassant, giáo viên cho sinh viên xem năm bức tranh trong đó có bức *Déjeuner sur l'herbe* (Bữa trưa trên cỏ) do danh họa Claude Monet vẽ năm 1865. Sinh viên hiểu bài sẽ nhận thấy sự tương đồng giữa bức tranh này và tác phẩm văn học vừa học. Tương tự như vậy, sau khi dạy xong bài thơ *Le Dormeur du val* (Người ngủ trong thung lũng) của nhà thơ Arthur Rimbaud, giáo viên cho sinh viên xem năm bức tranh vẽ theo các trường phái khác nhau (lập thể, trù tượng, ấn tượng, cổ điển, lãng mạn...) về cùng một đề tài, sinh viên sẽ thấy bài thơ này giống một bức tranh vẽ theo trường phái ấn tượng với những khoảng màu đậm và sáng liên tục, tạo cảm giác về sự sống động của thiên nhiên. Lồng ghép hội họa vào giờ

dạy văn học có tác dụng tránh nhàm chán, giúp sinh viên khám phá hiện tượng giao thoa nghệ thuật ở các giai đoạn khác nhau. Tuy nhiên, để làm được điều này, giáo viên cần đầu tư nhiều thời gian tìm tòi chuẩn bị thật kỹ những tác phẩm có thể sử dụng trên lớp để sinh viên so sánh.

4. Sáng tạo tự do

Trong nhiều trường hợp, đoạn trích được chọn không hoàn chỉnh về mặt nội dung, khiến người học, nếu chưa đọc toàn bộ tác phẩm, có thể cảm thấy hụt hẫng và tự đặt ra cho mình những câu hỏi về kết cục của tình huống. Đây cũng là một dịp tốt để khuyến khích sinh viên hình dung ra đoạn kết và tham gia vào hoạt động sáng tạo cùng tác giả. Tùy theo cách cảm nhận, sự nhạy cảm cũng như tính cách của từng sinh viên, họ sẽ viết ra những hồi kết rất đa dạng và thú vị. Về mặt sư phạm, hoạt động này vừa cho phép củng cố kiến thức, vừa gợi mở những chân trời mới. Cuốn *Khung tham chiếu ngôn ngữ châu Âu* nêu rõ: “Hoạt động viết cho phép nhìn lại những gì đã học, đọc lại văn bản, đánh giá lại các dữ liệu, điều mà hoạt động nói không cho phép. Do đó, nó tạo điều kiện đào sâu tri thức, kết hợp trí nhớ và tư duy logic. Tất cả các chiến lược khám phá ngữ nghĩa đều được huy động để góp phần làm cho người học hiểu được một cách tinh tế tổng thể văn bản và giải mã được những điều ngầm ẩn”.⁵

Quá trình sáng tạo tự do cũng là cầu nối giữa người học và tác giả. Sau khi học xong một tác phẩm, sinh viên có thể viết thư cho tác giả để nêu cảm nhận của mình về tác phẩm đã học, đồng thời đặt câu hỏi cho tác giả về những điều mình chưa rõ hoặc đưa ra những gợi ý để tác giả chỉnh sửa tác phẩm trong lần xuất bản sau. Tất nhiên, sự giao lưu này chỉ dừng lại ở mức độ một chiều, tức là sinh viên hình dung bức thư của mình sẽ được tác giả đọc. Để tránh cảm giác viết cho chính bản thân mình, sinh viên có thể trao đổi thư mình viết

⁵ Ban chính sách ngôn ngữ, Strasbourg, *Khung tham chiếu ngôn ngữ châu Âu, Hướng dẫn sử dụng*, tr. 26.

cho các bạn trong lớp và mỗi sinh viên sẽ đặt mình ở địa vị tác giả để trả lời thư cho bạn mình. Hoạt động tương tác này tạo động lực cho sinh viên tham gia với tư cách là độc giả, đồng thời với tư cách là tác giả.

Thay cho lời kết

Khi đề cập đến vai trò của môn văn học trong giảng dạy ngôn ngữ và sự cần thiết phải đổi mới phương pháp dạy văn, Christian Puren, một chuyên gia về giáo học pháp đã nhấn mạnh: “*Sự cân bằng giữa ba mục tiêu chính (đào tạo, văn hóa và ngôn ngữ) là cơ sở cho việc sử dụng các văn bản văn học, vì văn bản văn học vừa là khuôn mẫu về ngôn ngữ, vừa là tài liệu văn hóa, vừa là công cụ đào tạo. (...) Vì vậy, người ta có thể nghĩ rằng việc quan tâm hơn nữa đến môn văn học trong chương trình giảng dạy ngôn ngữ ở Pháp không phải là một hiện tượng nhất thời mà là một xu thế sẽ tiếp tục phát triển mạnh mẽ trong những năm tới*”.⁶ Tuy nhiên, ở Việt Nam, dạy văn học trong chương trình đào tạo cử nhân ngành tiếng nói chung, ngành tiếng Pháp nói riêng, đang có nguy cơ bị xem nhẹ so với các môn học khác trong chương trình. Thay đổi nhận thức của người dạy và học về tầm quan trọng của môn học này cần phải đi kèm với những chuyển biến thực sự

trong phương pháp sư phạm lấy sinh viên làm trung tâm của quá trình đào tạo, tạo sự hứng khởi cho sinh viên thông qua những hoạt động phát huy sáng tạo. Có như thế, môn học này mới lấy lại được giá trị đích thực của nó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris 2000.
2. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005.
3. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg: *Cadre européen commun de référence pour les langues, Guide pour les utilisateurs*.
4. M. Abdallah-Preteille, L. Porcher, *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
5. M-C. Albert, M. Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000.
6. F. Allouache, N. Blondeau, M-F. Né, *Littérature progressive du français*, CLE International, 2012 (3 tập: niveau débutant, niveau intermédiaire, niveau avancé).
7. G. Baraona, *Littérature en dialogues*, CLE International, 2005.
8. L. Porcher, «De l'interculturel», *Les cahiers pédagogiques*, no 360, janvier 1998.
9. C. Puren, *La Didactique à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Paris, Hatier/ Didier, 1994.

⁶ C. Puren, *La Didactique à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Paris, Hatier / Didier, 1994, tr. 168.

BƯỚC ĐẦU TÌM HIỂU NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRONG DẠY TỪ VỰNG CHO HỌC SINH

Võ Thị Thanh Diệp
Trường Đại học Quy Nhơn

Tóm tắt: Ngày nay tiếng Anh cho học sinh cấp tiểu học đã trở thành một trong những yêu cầu giáo dục ngày càng cao ở các nước thuộc khối ASEAN nói chung và ở Việt nam nói riêng. Kể từ năm 2008 đến nay, một trong những trọng điểm đề án ngoại ngữ 2020 hướng đến là phổ cập thành công chương trình tiếng Anh ở cấp tiểu học. Đây là một trọng trách lớn vì hiện nay chương trình đào tạo giáo viên dạy tiếng Anh ở cấp tiểu học chưa được phổ biến, phần lớn giáo viên phải sử dụng kiến thức và kỹ năng sư phạm dành cho đối tượng học sinh ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông để giảng dạy cho đối tượng nhỏ tuổi. Việc tìm hiểu những nhận thức của giáo viên trong việc dạy từ vựng tiếng Anh cho học sinh tiểu học sẽ giúp hiểu rõ hơn, thu hẹp những khoảng cách trong chương trình đào tạo giáo viên ở cấp đại học và tại các trường tiểu học đồng thời nâng cao hơn nữa chất lượng dạy và học tiếng Anh nói chung.

Abstract: Nowadays English to primary pupils has become one of the increasing educational demands in ASEAN nations. Vietnam is no exception. Since 2008, a large-scale project of the Vietnamese government, directed by the Ministry of Education and Training (MOET), has aimed at the teaching and learning of English in the national educational system, at all levels from primary to tertiary for the 2008-2020 period. One of the prioritized goals of Project 2020 is to

successfully introduce a foreign language, mainly English into primary curriculum. This is a challenging task as the majority of in-service teachers of English at primary schools in Vietnam have not been officially trained to teach English to young learners, as reported by the MOET. The missing link in language teacher education between universities with schools in Vietnam lies in the fact that teaching primary English has not been present in most university-degree curricula of universities across Vietnam, so elementary teachers have had to apply their own learning experience, the methodological knowledge and teaching practical skills for secondary or high school adolescents to teach English to young classes. Therefore, through this quantitative – qualitative research, an inquiry into how primary English teachers in Vietnam perceive vocabulary teaching and learning in their classroom settings aims at shedding light on how in-service English primary teachers should apply into young language learners. The findings of the research hopefully not only creates interactive and dialogic discussions for reflective teaching but also provides information to bridge the missing gaps between university curricula and the young learning communities for quality enhancement, as well as to facilitate well-informed decisions regarding teacher training and language policies of Vietnam.

PRIMARY TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEACHING VOCABULARY TO YOUNG LEARNERS

1. Introduction

English has played a very vital role among nations as it is the bridge that connects the world together. The fact that the scope of its users has been expanded to young learners has brought both opportunities and challenges for not only learners,

teachers but teacher trainers, researchers and educational administrators as well. There have been a great number of studies in primary English education worldwide (Gewehr, 1998; Mallett, 2008; Menyuk & Brisk, 2005; Moon, 2005; Moyles & Hargreaves, 2003; Rocca, 2007; Shintani, 2011; Slattery & Willis, 2014; Troen &

Boles, 2009), especially in Asia, where English is regarded as the common foreign language for world integration (Chan, Chin, & Suthiwan, 2011; Feng, 2011; Mallett, 2002; Qiang; Silver, Hu, & Iino, 2001; Wang, 2008); however, according to the 2013 databases of research theses in Hanoi, Hue, Danang and HoChiMinh City Universities, primary English learning and teaching in Vietnam seem to be open. It is the recent official introduction of English as a foreign language into Vietnamese primary schools that has increased a crucial need for understanding how to support Vietnamese young children learning English effectively.

2. Children learning English

2.1. The characteristics of young English learners

For an in-depth exploration into primary English teaching and learning, it is very important to study the characteristics of the primary English learner. According to Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, and Pincas (1980), McKay (2008), Willmott (2003), the nature of the young learner seems not to differ noticeably from nation to nation. Brown (1987) made a very thorough comparison between young learners and adult learners with variables such as cognition, sensory input, attention span, abstract thinking ability (p. 87-92). Instead, children often bring their personalities into their language classes varying individually across Howard Gardner's eight types of intelligence – *linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, bodily kinesthetic, interpersonal, intrapersonal and naturalistic*. Furthermore, their differences in their socioeconomic, cultural and home background add another layer of complexity in their foreign language learning. Meanwhile, Moon (2000) briefly portrayed the profile of the young language learner with the following seven features - *using language creatively, going for meaning, using 'chunks' of language, having fun, joining in the action, talking their heads off and feeling at home*. (p. 10). From another psycholinguistic lens, Gordon (2007) employed the Natural Approach to

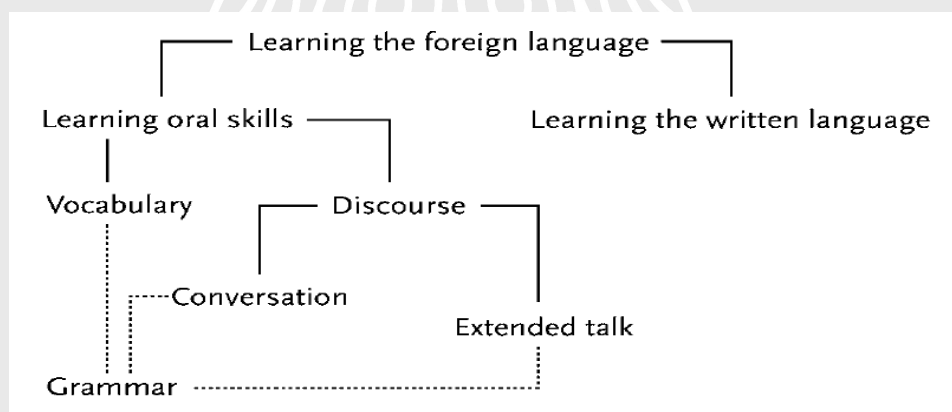
trace back language instinct - an innate ability for L1 learning in order to psycho-linguistically explain children's natural abilities with a second or foreign language because at the primary school age, young pupils are competent users of their mother tongue. Simultaneously, Gordon pointed out from the light of the Communicative Approaches that children who are more incidentally exposed to close-to-life contexts can pick up everyday vocabulary better than those who do not. Scott and Ytreberg (1990), while grouping children into their two age groups, mostly shared the above common characteristics during their growth along with their own assumption that *children are likely to understand situations more quickly than they understand the language used so they use language skills long before they are aware of them in their language development* (p.10). (MacNaughton and Williams (2004)) showed that young language learners are motivated, imaginative and curious in learning, which means that they need assistance, encouragement and praise from primary teachers. Similarly, Halliwell (1993) looked at child foreign language learning in terms of their ability to grasp meaning indirectly, creative use of limited language resources, instinct for play and fun, imagination and interaction and talk. Turnbull and Dailey-O'Cain (2009) indicated the use of first language as a mediator for interaction is a must in young classes; however, the further their L2 learning progresses, the less L1 can be used.

2.2. Children's foreign language learning

From such characteristics of the young language learner, several attempts have been made to provide a theory or model that can explain child foreign language. For instance, Broughton et al. (1980) searched for the answers to the questions about the optimal age and language content for learning English as a foreign language. Helena Mitchell and Jenny Monk (Ashcroft & Palacio, 2003) focused upon teaching literacy in the primary curriculum. Unlike Mitchell and Monk, Grugeon, Dawes, Smith, and Hubbard (2005)

stressed on developing children's speaking and listening at Key Stages 1 and 2. In a more detailed analysis, Moon (2005) offered a guidebook to teach children learning English in which Moon took four elements into consideration – contexts for learning English, children's typical features, teachers' beliefs about children's learning and ways of observing children's language learning.

Nikolov (2009) explored into the processes of early learning of modern foreign languages in which young language learners' cognitive, affective, socio-economic and classroom-related factors interact with one another. In the light of applied linguistics, Cameron also suggested a model of *the construct language for child foreign language learning* as follows:



Source: (Cameron, 2003)

Child foreign language learning is divided into two processes – learning oral skills and learning literacy skills. The former skills initially outdo the latter ones so listening and speaking usually come before writing and reading. In oral skills, Cameron (2003) explained:

Oral skills can best be thought of as ‘vocabulary’ and ‘discourse’, with both of these being constructs centered on use and meaning, to reflect children's learning. Vocabulary skills involve the understanding and productive use not just of single words but of phrases and ‘chunks’ of language. Discourse is language as use, and often, but not always, occurs in stretches longer than the sentence. In contrast to these extended stretches of talk, conversational skills involve understanding and using phrases and sentences in interaction with other children and with adults.

2.3. Children's foreign vocabulary learning

One of the milestones of early foreign language development is the production of children's first words which reflect their cognitive skills and understanding of a new language. Stephanie and Villiers (1997) defined vocabulary as the most

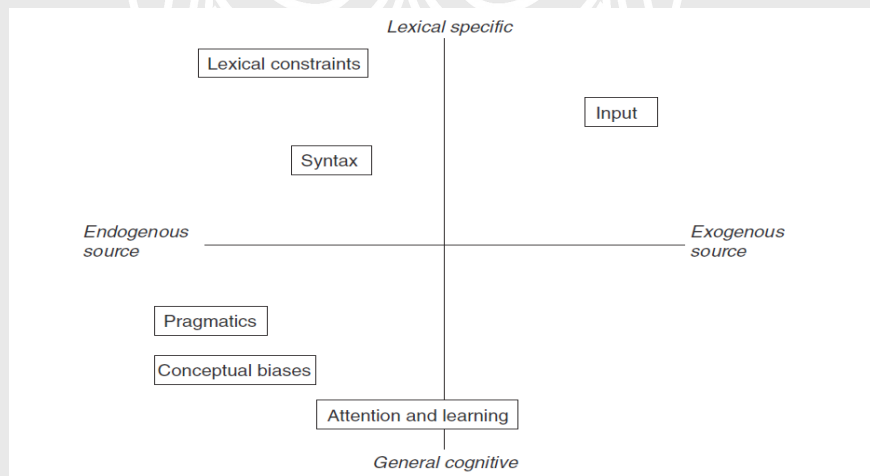
basic building blocks for learning English. Words are also basic meaning carriers that young learners initially employ to express what is going on in their minds. However, words only do not meet communicative needs. M. Lewis (2008) emphasized on chunks of language or stretches of words in meaningful contexts that enable young learners to be naturally involved in conversations and lead them from words to sentences and then grammar. Cameron (2003) and Pinter (2014) shared the belief that school-aged children pick up words before they are aware of grammatical rules as their limited capacity to generalize or analyze structures keeps them from grammatical explanations at the onset of child foreign language learning, which agrees with the dotted boundary between vocabulary and grammar in Cameron's model of *the construct language for child foreign language learning*. Actually, even to adults, learning a sufficient amount of vocabulary is one of the biggest challenges because grammar is a closed system but vocabulary is an open system. The linguist David Wilkins summed up the importance of vocabulary learning (Thornbury, 2002, p. 13):

“Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.”

2.4. Children’s word learning mechanisms

The status of vocabulary has become reconsidered in foreign language teaching, backed by increasing significant research (Bogaards & Laufer, 2004; Carter, 2002, 2012; McCarthy, 2010; Morgan & Rinvoluceri, 2011; P. Nation, 2005; N. Schmitt, 2000; Takac, 2008). For effective communication in young language classes, Cameron (2003) reconfirmed that *building up useful vocabulary at primary level is the principal focus of the learning of a foreign language* (p.72). Then how do children learn vocabulary? A lot of scientists have been

interested in the area. For example, Grauberg (1997) suggested when a word is introduced for the first time, its meaning, pronunciation and spelling are what primary pupils should be instructed. As young learners’ experience of words and lexical knowledge widens and deepens, their lexical knowledge grows in various ways. Gil Diesendruck (Hoff & Shatz, 2007) tried to seek for the answer with his suggested model of child word learning mechanisms in which children learn words through six mechanisms: input, lexical constraints, syntax, conceptual bias, pragmatics, attention and learning in the two dimensions of specificity-cognition and exogenous (external) endogenous (internal) source.



Position of the various word learning mechanisms in relation to the dimensions of specificity and source

Source: (Hoff & Shatz, 2007, p. 258)

The chart shows that the mechanism of attention and learning lies between the external and internal source dimension, decided by both the learner and the teacher. The other four mechanisms, lexical constraints, syntax, conceptual bias and pragmatics, process within the learner during their cognitive development from concrete to abstract. The only external mechanism is input. Native or bilingual children acquire vocabulary input from parents or family members and develop it naturally without formal instruction, but second or foreign language learners apparently do need vocabulary instructions in the necessary knowledge and the skills required to use it mainly from their teachers.

3. Teaching vocabulary to children

Learning and teaching always go along together. From the characteristics of young English learners, their language learning in general and vocabulary learning as well word learning mechanisms in particular, to bring vocabulary to life in young English classes, it is essential to review the following fundamental teaching principles.

3.1. Principles of teaching vocabulary to children

In tune with Gil Diesendruck's lens on the mechanisms of word learning, taking the factors of the nature of vocabulary into account, Cameron (2001) analyzed children vocabulary learning in their conceptual development and suggested the principles for teaching vocabulary as follows (p. 91):

- The types of words that children find possible to learn will shift from concrete to abstract.
- Vocabulary development is not just learning more words but is also importantly about expanding and deepening word knowledge.
- Words and word knowledge are linked in networks of meaning.
- Basic level words are likely to be more appropriate for younger children while older learners can benefit from building up superordinate and subordinate vocabulary linked to basic level words they already know.
- Children change in how they can learn words.

Meanwhile, from another skill-based perspective, E. H. Hiebert and M. L. Kamil (2005) distinguished two sets of word concepts: print/oral vocabulary and receptive/productive vocabulary. In the learner's angle, I. S. P. Nation (1990) recognized the learning burden pupils encounter when they learn vocabulary involves meaning, form and usage along with three challenges – the learner's previous experience of English and their mother tongue, the way in which the word is learned or taught and the intrinsic difficulty of the word. With the similar focus on the vocabulary principles but from the teacher's views, Linse and Nunan (2005) suggested (p. 123-127):

- Emphasize both direct and indirect teaching.
- Teaching vocabulary words before a new activity.
- Teach how to use context clues appropriately.

- Present multiple exposures to new vocabulary items.

- Give opportunities for deep processing of vocabulary items.

- Teach students to use dictionaries.

- Have students keep vocabulary notebooks.

3.2. Vocabulary teaching stages

In a more detailed perspective in connection with young learners' ages, familiarity with vocabulary concepts, similarity between L1 and L2, Stephanie and Villiers (1997) addressed child vocabulary learning by seeking for answers to frequently asked questions such as word teaching load per session, word choice and word learning. They also convincingly clarified the six stages of learning a word for the correspondent teaching implications (p. 6):

- 1) Recognition
- 2) Repetition
- 3) Controlled usage
- 4) Reading
- 5) Write and spell
- 6) Independent usage

Grauberg (1997) suggested a four-stage teaching process for young learners including discrimination, understanding meaning, remembering and consolidation and extension of meaning (p. 15). First, discrimination involves distinctions of sound, letters, sound clustering, oral vocabulary or print vocabulary. Next comes understanding meaning. Besides, word learning depends on learners' preferences. Instead of focusing on vocabulary principles or teaching stages, in order to find how children could find their ways to learn vocabulary, Takac (2008) employed a quantitative research in which 675 elementary learners of English as a FL aged between 11 and 14 with the implication that the position of the FL in the learning context does affect the selection and use of the vocabulary learning strategies. He eventually reached a

conclusion that to beginning pupils, learning vocabulary is crucial so teaching vocabulary to young language learners effectively is of greater importance especially in FL learning environments where Nikolov (2002) considered teachers of young learners *key players* (p. 5). It's primary teachers' deep insights of child learning that will lead to success in young language classes.

3.3. The teacher's role in children's vocabulary learning

Any decisions about classroom practice made by a language teacher originate from professional perceptions a language teacher have about the nature of a target language, language learners and the context in which the teacher works. Fives and Gill (2015) highlighted teachers' beliefs were "at the very heart of teaching" and explained some reasons why it is very important to understand how and what teachers view about learning and teaching (p. 85):

One reason may be that beliefs held by teachers influence how and why they may or may not change their practice to incorporate new curriculum, adopt new instructional strategies or take up new initiatives. Understanding the beliefs that guide teachers' decision making and actions in their classrooms could help educators at all levels adjust how they work with teachers to provide more targeted feedback to support teachers' professional growth and development throughout their career.

In English language teacher education, Borg (2006), one of the leading researchers in teacher cognition in language education, recommended a wide range of research methods such as questionnaires, self-report instruments, interviews, classroom visits, scenario-rating tasks of pre-service and in-service teachers because teachers are active, thinking decision-makers who play a central role in shaping classroom events with the convincing assumption that what teachers do in the conduct of their professional activities is shaped, though not entirely determined, by what they believe and know. Barnard and Burns (2012)

stressed (page 3):

Although teachers may have strongly held beliefs, they do not always put these into practice. The reasons need to be understood by exploring the specific contexts in which they work, each of which is itself a complex and dynamic system in which physical, temporal, cognitive, social and cultural factors interact to provide affordances for, or constraints on, the practical application of beliefs about teaching and learning, which in turn influence what teachers believe and know.

Cohan and Honigsfeld (2011) stated that reactivating teachers' classroom experience reflectively in connection with the well-grounded theoretical teaching foundation and the influential factors of their real teaching settings helps teachers break the teaching routine for changes and development. Therefore, the deeper understanding a primary language teacher has in vocabulary teaching principles, teaching stages and teaching techniques, the more insightful he or she becomes into obstacles or challenges throughout teaching practice, the more likelihood the teacher can have to develop tactics and overcome the challenges, the more effective vocabulary learning and teaching gets. To expand the research paths, apart from questionnaires, interviews, observation, other methods such as narrative frames, focus groups, think aloud, stimulated recall, oral reflective journals are the research instrumentations the leading researchers in teacher cognition such as Judy Nguyen, Nguyen Gia Viet, Andrew Gladman, Le Van Canh, Simon Humphries, Jinrui Li, Jonathon Ryan prolonged the method list. Listening to primary teachers' voices or classroom visits for observations and dialogic enquiries to know about their theoretical understanding they gain, challenges they encounter as well as the factors that may affect their teaching behaviors are to pursue children's achievements, to facilitate teachers' tasks and promote teaching competencies.

4. The emergent studies on Asian children's English learning

From the theoretical backgrounds and research methods ignited by the experts in the area, a lot of studies about child English learning have been conducted. For example, through a collaborative effort of an international comparative research of the University of Pennsylvania Graduate School of Education, Silver et al. (2001) portrayed a picture of English language education in China, Singapore and Japan raising one of the hottest debated concerns that is elementary English education in China, Singapore and Japan. Tılfarlıođlu and Öztürk (2007), employing a descriptive research method, explored into the implementation issues of ELT curricula reflected by in-service primary teachers in Gaziantep, Turkey through a 45 item questionnaire, interviews and self-reports. In Taiwan, Wang (2008) surveyed the concerns relating to teaching, teacher education, teaching materials perceived by teachers of English through a questionnaire and semi-structured interviews which ended with video recordings of classroom practices. Fallon and Rublik (2012) carried out a qualitative study focusing on the policy implementation, teachers' perceptions on students' attitudes toward English and on the basic literacy skills through recorded interviews in which the research respondents were ESL primary teachers, resource teacher trainers and two school boardbased officials. In Vietnam, two researchers – Pham and Nguyen, drew their attention to EFL at the primary level on the macro scale; however, their research paths were not the same. Through a questionnaire and in-depth interviews, Pham (2013) quantitatively and qualitatively analyzed Hue primary English teachers' responses for the influencing obstacles and factors in implementing - methodological innovations at schools while H.T.M.Nguyen (2011) conducted a comparative case study with the data collected from classroom observations and interviews with both teachers and school administrators at two primary schools, public and

private, for the influential factors in the implementation of primary English education. Unlike the above researchers whose interests were at a high administrative level in the primary English language education implementation, Le and Nation (2011) developed their methodological research in measuring the English vocabulary size of Vietnamese learners of English. Through another analysis of the data collected from three groups of young beginning-level learners in the experiential approach, Shintani (2012) shifted to a more specific concern by comparing the linguistic effect of focus on form and focus on forms instruction on children's acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary.

5. Research

The above research studies have opened a new direction for this research – primary teachers' perceptions of vocabulary teaching and learning. Before proceeding to the research scope, it is necessary to clarify some basic terms of the research focus. First, in the Dictionary of Applied Linguistics, *perception* is defined as *the recognition and understanding of events, objects, and stimuli through the use of senses (sight, hearing, etc.)* while teachers' *beliefs* are thought to be *stable constructs derived from their experience, observations, training and other sources and serve as a source of reference* in encountering new ideas. Only when teachers are professionally well-trained and they can bring their teaching training into classrooms effectively are their teaching beliefs are built. Contrarily, when teachers teach with experience after no or little formal training, perceptions, not beliefs, are built. Teachers' cognition develops from perceptions through self-reflections upon failure or success in classroom practices to beliefs for effective teaching. In the book "Perceptions of teaching and learning", Hughes (1994) defined *perceptions are individual mental phenomena, yet the data can be drawn from linguistic images of these phenomena*. Also Davis (2003) clearly indicated that perception research investigates stimulus-driven

processes influencing behavior. From the lights, in this research primary teachers' *perception* is defined as primary teachers' *understanding or recognition of teaching and learning vocabulary in theory and practice*. Their perceptions can be observable through their *linguistic images* in the forms of verbal responses and teaching behaviors to vocabulary instruction. Their perceptions may change overtime due to various sociocultural influencing factors as teaching English to young learners is not popular in English teacher education. The next linguistic terms that need addressing are *vocabulary* and *word*. According to several leading scientists in vocabulary research such as Carter (2012), Morgan and Rinvolucri (2011), Bogaards and Laufer (2004), N.Schmitt (2000), E.H.Hiebert and M.L.Kamil (2005) and P.Nation (2000), vocabulary learning and teaching has attracted sophisticated attention for its complexity. Yet, when English is introduced to young learners, vocabulary is seen in simpler and child-friendly approaches. According to Linse and Nunan (2005), vocabulary is the collection of words an individual conceptually develop and knows through formal and informal instruction. Read (2000) referred the term *word* to a variety of lexical units ranging from single words to multi-word items such as polywords, institutionalized expressions, phrasal constraints or sentence builders (p. 16-24). Hirsh (2012) stated that, to young learners, vocabulary is the knowledge of meanings of words that come in at least two forms: oral and print. Knowledge of words also comes in at least two forms, receptive—that which we can understand or recognize—and productive—the vocabulary we use when we write or speak.

5.1. Research scope

In Binhđinh, the fact that primary English teacher education has not been present in English language teacher education along with the officially introduced language policy in primary classes has created both new learning experience and pressure. According to the statistics from the

Binhđinh Education and Training Department, there have been 319 primary teachers of English at 237 primary schools where the majority of the teachers graduated from universities and colleges. In response to the increasing learning demands and decreasing learner-age range, MOET and DOET are very concerned about training quality. Therefore, short-term training courses in primary English learning and teaching have been constantly organized in conjunction with British Council. The training program includes 540 periods in total in which 360 periods is for English proficiency and 180 periods for teaching practical skills.

5.2. Research methods and participants

From the emergent research studies, the aforementioned rationale and the experience in teaching at some local primary schools, a survey of primary English teachers' competence in Binhđinh was conducted to probe for teachers' perceptions as well as difficulties in teaching vocabulary at primary schools through a vocabulary-based questionnaire and structured interviews. The question items were oriented to three aspects:

Perceptions of the importance of vocabulary in child foreign language learning.

Perceptions of the nature of vocabulary child foreign language learning.

Perceptions of vocabulary teaching methods.

6. Findings

6.1. Primary teachers' perceptions of the importance of vocabulary in child foreign language learning

Vocabulary is one of the first aspects of a foreign language for young learners to learn for communication.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
45%	50%	5%	0%	0%

45% of the primary teachers strongly held the

perception that vocabulary is one of the first aspects of a foreign language for young learners to learn for communication. 50% of them were in favour of the assumption whereas 5% doubted the key role of vocabulary. As Stephanie and Villiers (1997) defined vocabulary the most basic building blocks for learning English and vocabulary cuts across listening, speaking, reading and writing. Most of the respondents shared such high appreciation of vocabulary. Unlike adult learners, building up early vocabulary offers young learners not only first new experience in foreign language learning, initial success in communication but also motivation to explore foreignness for curiosity and imagination, which is in line with Vivet’s assumption, pointing out how foreign languages can introduce children to a world of sounds, positive sensations, new discoveries and stimulating acquisitions (Ellis & McCartney, 2011). In response to the interview questions about what important roles vocabulary played in child foreign language learning, the teachers’ responses were not specific as to detail.

Teachers should teach all the words as they appear in the glossary list at the end of the textbook.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
16%	48%	11%	25%	0%

A good understanding of the implications of textbook structures leads both teachers and learners to an effective exploitation of the textbook. In response to the pedagogic values of glossary, 64% of the respondents thought that the teacher should instruct the list of words while 25% of them disagreed and 11% were unsure. Actually, to meet diverse learners of mixed abilities, any textbook contains a wide range of vocabulary which is generally either alphabetized or arranged in the order of units and frequently found in the back of a book. Yet, no matter how much a teacher tries in class, she or he can not deal with all new words in a textbook. Teaching does not mean learning though teaching and learning is

closely attached to each other. Then what should learners do? The term "glossary" originates with the Latin word "glossarium," which means "difficult word requiring explanation. In this case, learners can refer to glossary when they want to know new words. Glossary in L2 is for proficient learners and glossary in L1 is for less proficient learners. According to N. Schmitt (2010) and Nation (2010), glossing is one way of focusing explicit attention on lexical items during reading where otherwise only incidental learning would occur. Glossing words sets out to offer immediate support to pupils with accurate information about unknown words while learners are reading. By doing it, glossary offers minimal interruption to reading and keeps learners from making erroneous guesses about unknown words.

Pupils should learn every new word whenever they see.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
0%	5%	11%	66%	18%

11% cast doubt on whether young learners should learn every new word whenever they see, 84% disagreed while 5% agreed. During the interviews with the surveyed participants, the concepts – incidental and intentional vocabulary learning – seemed to be quite new. Actually, incidental learning or ‘by-the-way’ learning occurs in natural exposure to vocabulary while intentional learning results from systematic and explicit vocabulary instruction that leads to the depth of word knowledge and enhances word learning, word memory, and word recall for later use. If word learning is understood in the way Nation pointed out in terms of word learning burden comprising its meaning, form and use, it is not an easy task for young learners to take in every word whenever they see the words. Only when words are learnt meaningfully, orally in fun ways with high frequency can words stay in pupils’ minds for natural use. Richards and Renandya (2002) said (p.71):

“Processing the meaning of words involves

explicit knowledge, whereas recognition and production of word forms take place through an unconscious process, using implicit knowledge.”

Therefore, the data revealed that Binhđinh primary teachers may not have had to juggle intentional vocabulary learning with incidental vocabulary learning in primary classes as various forms of incidental vocabulary learning may not have been detected (i.e. vocabulary-oriented websites for recommended homelinks, classroom vocabulary posters, photocopyables, projectors, flashcards, puppets, etc.). Chacón-Beltrán, Abello-Contesse, and Torreblanca-López (2010) indicated that intentional learning enables faster learning and deeper engagement for vocabulary retention when young learners notice well or pay good attention to vocabulary learning burdens and active vocabulary should be taught before passive vocabulary (p. 49). On the other hand, incidental vocabulary learning provides integration vocabulary in skill practice naturally or creates recycling for words to be incidentally learnt, for example, gloss or glossary, words with picture illustrations, storytelling, puzzles, word plays, songs, drama, picture description, etc. The fact that textbooks are designed with glossary, accompanied imagery flashcards, songs or project – based activity books provide more vocabulary retention could learn is a good example of a combination of intentional and incidental vocabulary learning.

6.2. Primary teachers’ perceptions of the nature of vocabulary in children’s foreign language learning

Pupils benefit from the spoken production of vocabulary during vocabulary learning tasks.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
9%	73%	18%	0%	0%

82% of the teachers believed that spoken production of vocabulary did help young learners

to enhance their lexical ability while 18% were undecided about children’s benefits from oral skills. Four fifths of the teachers thought that spoken production of vocabulary could facilitate word learning burden. Sylva, Malaguzzi (Reggio Emilia) and Whitehead (Dunn, 2011) explained that children acquire and find out about language ‘through doing’, experimenting and imitating because they are born natural language acquirers and users. Their oral skills are always developed before literacy skills. Halliwell (1993) employed their instinct for play and fun, imagination and interaction and talk to reconfirm the emphasis on teaching vocabulary through oral skills. Moon (2000) pointed out one of the unique features of young learners is talking off their head and feeling at home. The more orally they produce a word, the more they remember, the more they recognize it when exposed to it later. The above features highlighted by the leading psycholinguistic and methodological experts strengthen the findings of the data that vocabulary learnt by young learners is more oral in nature, which is quite in line with what Cameron visualized in the model of child foreign language learning. Yet, the interviews with several teachers revealed that the ability to write words was expected to accompany with oral skills, however, it painstakingly took young learners so much time out of a 45-minute class to get vocabulary copied right in their notebooks that some classes had vocabulary translated and computerized on cut-outs. All what pupils did was reading along and sticking the cut-outs to their notebooks. Phonetic transcriptions along with vocabulary was also the respondents’ concern. Learning English is difficult and learning phonetics as metalanguage is more difficult so teaching phonics is a solution to their concerns instead of phonetic transcriptions.

To young learners, teaching vocabulary should go along with teaching grammar.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
0%	23%	18%	39%	20%

With regard to the integration of vocabulary and grammar, no teachers strongly approved and 23% of the surveyed teachers supported this idea. Yet, 18% were still confused and 59% thought that the integration between vocabulary and grammar was not appropriate. According to Cameron (2003) and Pinter (2014), it is not easy for very young children to understand explicit grammatical rules. Grammar is a closed system with a set of structures rules that enables language users to express their ideas precisely; however, young children, though eager and receptive to learn, are not cognitively ready for abstract concepts. Acquiring grammatical structures is abstract while mastering vocabulary repertoire - an open system - is a huge task. Instead, they pick up the meaning of chunks in context very quickly before they are aware of grammatical rules. Therefore, grammar should be learnt intuitively through context in which meaning and fun tasks such as drawing, songs, chants, games, TPR activities, teamwork etc. can be inferred. Grammar should be taught in a fun and purposeful way as G. Lewis and Mol (2007) suggested we should focus on grammatical *performance* and *awareness* rather than *knowledge* of grammatical concepts or rules. The language units that can do the function from simple input to complex grammar are what M. Lewis (2008) called *chunks*. However, during the interviews with the surveyed teachers, most of them seemed to be not familiar with the concept of chunks.

6.3. Primary teachers' perceptions of vocabulary teaching methods

Pupils learn vocabulary in the same way as adults do.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
0%	5%	11%	66%	18%

The fact that 84% of the respondents did not see that pupils learn vocabulary in the same way as adults do could be explained from their own learning experience they have had in classroom as learners and teachers, from the real difficulties the

teachers encountered, and from the recent training in PELT they have received. Yet, some structured interviews showed that they recognized that adult learning is different from child learning; yet, they may not know how different they are. To clarify such differences, Brown (1987) made a very thorough comparison between young learners and adult learners with variables such as cognition, sensory input, attention span, abstract thinking ability (p. 87-92) while Moon (2000) highlighted learning differences with seven features - *using language creatively, going for meaning, using 'chunks' of language, having fun, joining in the action, talking their heads off and feeling at home.* (p. 10). The more the teacher puts oneself in learners' situation, the more aware the teacher gets of the differences, the more child-friendly his teaching gets. Meanwhile, 11% of the teachers were not sure about the differences between child and adult language learning and 5% did not perceive the same, which may result from the fact that primary English teacher education is not present in the English teacher education in Binhdin; therefore, primary teachers are likely to teach pupils in the way they were taught and taught to teach.

Vocabulary should be taught in integration with listening, speaking, reading and writing.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
39%	57%	5%	0%	0%

Concerning vocabulary in language performance, more than a third of the surveyed instructors held a strong approval of teaching vocabulary within four basic skills. This integration was considered as a good idea by 57% teachers while only 5% of them were hesitant. Actually, vocabulary cuts across language skills. Whenever a learner listens, speaks, writes or reads, he must use vocabulary. E. H. Hiebert and M. L. Kamil (2005) made very interesting distinctions between two sets of word concepts – oral or print vocabulary and receptive or productive

vocabulary as follows (p.3):

Productive vocabulary is the set of words that an individual can use when writing or speaking. They are words that are well-known, familiar, and used frequently. Conversely, receptive, or recognition, vocabulary is that set of words for which an individual can assign meanings when listening or reading. These are words that are often less well known to students and less frequent in use. Oral vocabulary is the set of words for which we know the meanings when we speak or read orally. Print vocabulary consists of those words for which the meaning is known when we write or read silently.

Obviously, these distinctions shed light on two different things. First, when young pupils learn reading, beginning readers have to recognize print words and read aloud so they usually can not read silently – that is, the set of print words that they read is mainly oral representations. The further their learning progresses in reading, the increasingly larger role their print vocabulary plays in literacy than oral vocabulary and they can develop silent reading later. Secondly, young pupils learn reading differently from adults do, which is one of the above examples to illustrate the differences between adult and child vocabulary learning.

Vietnamese should not be used in English classes.

Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
0%	23%	18%	39%	20%

Regarding to L1 use in language classes, 59% of the participants disagreed whereas 23% had the opposite opinion while 18 % of them hesitated. As Nation pointed that child vocabulary learning usually begins with meaning, then come forms ended with use. Introducing the meanings of new words in Vietnamese is the most common way for teacher-learner interaction as very beginning learners come to class with no or little English. Sieh (2008), backed by her experimental research on the L1 role in young learners’ processing and

storage of English vocabulary in the initial stages of L2 learning, discovered that to the beginning English Taiwanese young learners whose L1 use was overwhelmingly dominant, the connection between their FL lexical and conceptual representations was relatively weak in comparison to the connection between the two languages at the lexical level. There have been many reasons to explain among which is their pre-existing vocabulary knowledge through L1. Such connections may make some L1 impacts upon child FL acquisition especially in pronunciation, culture-bound concepts. In the conversations about their teaching practice with the surveyed teachers, not few pupils tended to attach Vietnamese for phonetic transcription with English vocabulary, i.e. table /thầy bò/, balloon /bờ lun/. Or sliding sound clusters in green /gri:n/, blue /blu:/ or dream /dri:m/ were often negatively transferred into clear-cut sound clusters respectively /gờ rin/, /bờ lu:/ or /đờ rim/ etc. The conversations with the surveyed teachers led to an in-depth analysis based on the typical characteristics of Vietnamese such as consistent sound clustering principles, one-to-one correspondences between sounds and spelling and monosyllabic vocabulary in Vietnamese. Many of them did recognize the inappropriate oral forms in their pupils’ vocabulary learning tasks; however, large sized classes of mixed abilities and overloading lessons kept them from getting their children’s errors and mistakes corrected.

7. Conclusion

In a nutshell, the research into Binhdinh primary teachers’ perceptions of teaching and learning vocabulary as part of my on-going thesis has shed light on some initial findings in primary teachers’ perceptions of the importance of vocabulary in foreign language learning, vocabulary in children’s foreign language learning and vocabulary teaching methods. Regarding the status of teaching and learning vocabulary in child foreign language learning, most of the participants were aware of the importance of vocabulary learning, however, a deeper penetration into the specific essential roles vocabulary plays is beyond their perceptions through their ease in using

glossary for word selection or word choice. Identifying the role vocabulary at the onset of learning enables teachers to develop his vocabulary teaching plans strategically. As for the nature of vocabulary taught to young learners, the surveyed teacher seemingly had tendency to follow the textbooks and step on the paths textbook designers have paved in glossaries. Apart from the concepts of productive and receptive vocabulary or passive and active vocabulary they have heard in their pre-service teacher education, the distinctions between oral vocabulary, print vocabulary, sight words or the vague boundary between vocabulary and grammar seemed to be dim in their perceptions, which may result in their different choices in teaching and learning techniques. Therefore, the vocabulary-oriented reflective enquiries initially raise their vocabulary awareness, reactivate and complement child-friendly teaching knowledge and skills within the primary teachers for quality teaching and learning.

REFERENCE

- Ashcroft, K., & Palacio, D. (2003). *Implementing the primary curriculum*. UK, USA: Taylor & Francis.
- Barnard, R., & Burns, A. (2012). *Researching language teacher - cognition and practice*. UK, USA: Multilingual Matters.
- Bogaards, P., & Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a second language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. USA: Continuum.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (Eds.). (1980). *Teaching English as a foreign language*. USA, Canada: Routledge.
- Brown, H. D. (1987). *Teaching by principles*. USA: Pearson Education.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Carter, R. (2002). *Vocabulary - Applied Linguistic Perspectives*. UK, USA: Routledge.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary - Applied Linguistic Perspectives*. UK, USA: Routledge.
- Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C., & Torreblanca-López, M. M. (2010). *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. UK, USA: Multilingual Matters.
- Chan, W. M., Chin, K. N., & Suthiwan, T. (Eds.). (2011). *Foreign language teaching in Asia and beyond - Current perspectives and future directions*. Germany: Walter de Gruyter, Inc.
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2011). *Breaking the mold of preservice and in-service teacher education*. UK: Rowman & Littlefield Education.
- Davis, S. F. (2003). *Handbook of research methods in experimental psychology*. UK, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Dunn, O. (2011). *Introducing English to young children: Spoken language*. UK, USA: Collins.
- Ellis, S., & McCartney, E. (2011). *Applied Linguistics and Primary School Teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Fallon, G., & Rublik, N. (2012). ESL teachers' perceptions of the effects of the policy of English as a compulsory subject at the early primary level. *Journal article*.
- Feng, A. (2011). *English language education across greater China*. Canada, UK & USA: Multilingual Matters.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. UK, USA: Routledge.
- Gewehr, W. e. a. (1998). *Aspects of modern language teaching in Europe*. UK, USA: Routledge.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. UK: Praeger.
- Grauberg, W. (1997). *The elements of foreign language teaching, Vol. 7 - Languages in practice*. USA: Multilingual Matters.
- Gruegon, E., Dawes, L., Smith, C., & Hubbard, L. (2005). *Teaching speaking and listening in the primary school*. UK: David Fulton Publishers.
- Halliwell, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. UK: Longman Group UK Limited.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary - Bringing research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary - Bringing research to practice* (Vol. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers): USA, UK.
- Hirsh, D. (Ed.). (2012). *Current perspectives in second language vocabulary research* (Vol. 155). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Hoff, E., & Shatz, M. (2007). *Blackwell handbook of language development*. UK, USA: Blackwell Publishing.
- Hughes, M. (1994). *Perceptions of teaching and*

- learning. Australia, UK, USA: Multilingual Matter Ltd.
30. Le, T. C. N., & Nation, P. (2011). A bilingual vocabulary size test of English for Vietnamese learners. *RELC Journal*.
31. Lewis, G., & Mol, H. (2007). *Grammar for young learners*. UK, USA: Oxford University Press.
32. Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach - Putting theory into practice*. UK: Heinle Cengage Learning.
33. Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. USA: McGraw-Hill.
34. MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Teaching young children: choices in theory and practice*. UK: Open University Press.
35. Mallett, M. (2002). *Young researchers - Informational reading and writing in the early and primary years*. USA, Canada: Taylor & Francis Group.
36. Mallett, M. (Ed.). (2008). *The primary English encyclopedia - the heart of the curriculum*. London, New York: Routledge.
37. McCarthy, M. e. a. (2010). *Vocabulary matrix - Understanding, Learning, Teaching*. UK: Heinle Cengage Learning.
38. McKay, P. (2008). *Assessing young language learners*. UK: Cambridge University Press.
39. Menyuk, P., & Brisk, M. E. (2005). *Language development and education - Children with varying language experiences*. USA: Palgrave.
40. Moon, J. (2000). *Children learning English* UK: MacMillan Heinemann ELT.
41. Moon, J. (2005). *Children learning English - A guidebook for English language teacher*. UK: MacMillan Publishers Limited
42. Morgan, J., & Rinvulcri, M. (2011). *Vocabulary*. UK: Oxford University Press.
43. Moyles, J., & Hargreaves, L. (2003). *The primary curriculum - Learning from international perspectives*. USA, Canada: Taylor & Francis.
44. Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
45. Nation, P. (2000). *Learning vocabulary in another language*.
46. Nation, P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal - The EFL Professional's Written Forum*.
47. Nikolov, M. (2002). *Issues in English Language Education*. Germany: Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme.
48. Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes (second language acquisition)*. USA, Canada: Multilingual Matters.
49. Pham, H. N. (2013). Obstacles to primary school teachers' implementation of methodological innovations to teach English to young learners. *Chuyên san khoa học Xã hội và Nhân văn*, 80(2).
50. Pinter, A. (2014). *Teaching young language learners*. UK, USA: Oxford University Press.
51. Qiang. *Primary School English Teaching in China*.
52. Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Australia, IK, USA: Cambridge University Press.
53. Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching - an anthology of current practice* (Vol.). USA, UK, Singapore, Brazil: Cambridge University Press.
54. Rocca, S. (2007). *Child second language acquisition* The Netherlands, USA: John Benjamins B.V.
55. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. UK, USA: Cambridge Language Education.
56. Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary - A vocabulary research manual* UK: Palgrave Macmillan i.
57. Scott, W., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. UK: Longman.
58. Shintani, N. (2011). A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language teaching research*, 15(2).
59. Shintani, N. (2012). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning - level I Learners. *TESOL Quarterly*.
60. Sieh, Y. (2008). A Possible for the first language in young learners' processing and storage of foreign

language vocabulary *ARECLS*, 5(136-160).

61. Silver, R. E., Hu, G., & Iino, M. (2001). *English language education in China, Japan and Singapore*. Singapore: National Institute of Education

62. Slattery, M., & Willis, J. (2014). *English for primary teachers - A handbook of activities and classroom language*. USA, UK: Oxford University Press.

63. Stephanie, R., & Villiers, S. (1997). *Oxford primary teachers' academy*. UK, USA: Oxford University Press.

64. Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning strategies and foreign language acquisition*. USA, Canada: Multilingual Matters Ltd.

65. Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. UK: Pearson Education Ltd.

66. Tılfarlıođlu, F. Y., & Öztürk, A. R. (2007). An

analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1).

67. Troen, V., & Boles, K. C. (2009). *Who's teaching your children?* UK, USA: Yale University.

68. Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters.

69. Wang, W. P. (2008). *Teaching English to young learners in Taiwan: Issues relating to teaching, teacher education, teaching materials and teacher perspectives* The University of Waikato, New Zealand.

70. Willmott, R. (2003). *Education policy and realist social theory - primary teachers, child centred philosophy and the new managerialism*: Routledge.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

VỀ THỦ PHÁP DỊCH CẢI BIẾN

Vũ Văn Đại

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: *Cải biến (adaptation) là một thủ pháp thường được sử dụng trong thực hành dịch, nhưng cho đến nay các nhà lí luận vẫn chưa có ý kiến thống nhất về ưu điểm và hạn chế của thủ pháp này. Có người quan niệm cải biến là một loại hình dịch, một quá trình sáng tạo, một thao tác cần thiết nhằm biểu đạt ý nghĩa của một phát ngôn và duy trì sự cân bằng của hoạt động giao tiếp liên ngôn ngữ. Ngược lại, một số tác giả lại cho rằng cải biến không phải là dịch, và cải biến đồng nghĩa với phóng tác. Vậy cần phải nhìn nhận cải biến như thế nào? Tiêu chí nào cho phép khẳng định cải biến là cần thiết và xác đáng? Bài viết này sẽ cố gắng trả lời những câu hỏi nêu trên.*

Abstract: *Adaptation is a method commonly used in interpreting and translation, however, theorists have not reached an agreement on its strength and limitations. On one hand, adaptation is considered a type of interpreting and translation, a creative process, an essential act to express the meaning of discourse and maintain the balance of inter-language communication activities. On the other hand, some authors claim that adaptation is not interpreting and has the same meaning with paraphrasing. So how should adaptation be figured out? Which criteria affirm the importance and properness of adaptation? This article tries to answer these questions.*

Mở đầu

Cải biến (adaptation) là một thủ pháp thường được sử dụng trong thực hành dịch. Ưu điểm và hạn chế của thủ pháp này đã được phân tích sâu trong nhiều bài viết và công trình nghiên cứu về dịch thuật. Có thể nói cho đến nay các học giả vẫn chưa có ý kiến thống nhất về vấn đề này. Một số tác giả như Nida (1969), G.L Bastin (1993) quan niệm cải biến là một loại hình dịch, một quá trình sáng tạo, một thao tác cần thiết nhằm biểu đạt ý nghĩa của một phát ngôn và duy trì sự cân bằng

*của hoạt động giao tiếp liên ngôn ngữ vốn có thể bị phá vỡ nếu chỉ áp dụng thủ pháp dịch đơn thuần. Khác với quan điểm trên, một số nhà lí luận như Admiral (1994) lại cho rằng cải biến không còn là dịch, tức là khi áp dụng thủ pháp này, người dịch đã vượt qua giới hạn của dịch thuật. Newmark (1982) cũng nhấn mạnh rằng trong nhiều trường hợp, cần phải dịch cải biến (*dịch giao tiếp* theo thuật ngữ của tác giả), nhưng chủ trương áp dụng dịch ngữ nghĩa, kiên quyết không định hướng hoàn toàn vào đối tượng tiếp nhận bản dịch theo quan điểm của trường phái Nida. Cuộc tranh luận đến nay vẫn còn tiếp diễn. Vậy cần phải nhìn nhận *cải biến* như thế nào? Tiêu chí nào cho phép khẳng định *cải biến* là cần thiết và xác đáng? Bài viết này sẽ cố gắng trả lời những câu hỏi nêu trên.*

1. Lịch sử vấn đề “cải biến”

Lịch sử nghiên cứu dịch thuật cho biết từ thời văn minh cổ đại, người ta đã biết áp dụng phương pháp *cải biến*. Ciceron (106-43 trước CN) và Horace (65-8 trước CN)¹ đã phân biệt hai chiến lược dịch: hoặc là dịch nguyên văn từng câu chữ của nguyên bản, hoặc là dịch tự do, hay *cải biến*. Cuộc tranh luận giữa hai quan điểm này diễn ra suốt thời kỳ Trung Cổ và không dẫn đến một kết luận rõ ràng. Giới dịch thuật phải chờ đến thế kỷ 17 mới được chứng kiến “sự lên ngôi” của kỹ thuật *cải biến* mà kết quả là những bản dịch “đẹp nhưng bất tín”. Những người ủng hộ xu hướng này biện minh rằng cần cải biến nguyên bản cho phù hợp với thị hiếu của thời đại, phù hợp với những giá trị đã được thừa nhận trong ngôn ngữ và văn hóa đích và điều này đảm bảo cho bản dịch

¹ Dẫn theo Guidère, M. *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck, 2010.

được công chúng đón nhận và được phát hành rộng rãi. Hai thế kỷ sau, người ta lại kêu gọi hạn chế “sự tự do” hoặc “sự bất tín” trong dịch thuật bằng cách tôn trọng nguyên bản hơn khi chuyển ngữ. Thời kỳ này các tài liệu khoa học kỹ thuật được xuất bản nhiều, và xu hướng trung thành với câu chữ của nguyên bản ngày càng tăng thê. Vì thế người ta dựa vào quan điểm đạo đức nghề nghiệp để phê phán chiến lược *cải biến* và cho rằng chiến lược này chỉ làm biến dạng nguyên bản một cách phi lý. Đến thế kỷ 20, một số tác giả tiếp tục nhận định rằng *cải biến* là một sự phản bội tác giả, thậm chí coi đó là tư tưởng thao túng và vi phạm nguyên bản cần phải loại trừ khỏi lĩnh vực dịch thuật. Ví dụ, Begman (1985) không chấp nhận phương pháp *cải biến* vì nó ngăn cản độc giả bản dịch làm quen và lĩnh hội “yếu tố nước ngoài” trong ngôn ngữ và văn hóa bản địa.

Trong các nghiên cứu đương đại về dịch thuật, chúng ta tìm được nhiều phương pháp tiếp cận và nhiều định nghĩa về *cải biến*. Trước hết là ý kiến đáng chú ý của Vinay và Darbelnet trong công trình *Phong cách học so sánh tiếng Anh và tiếng Pháp*, xuất bản lần đầu vào năm 1958: các tác giả định nghĩa *cải biến* là một trong những thủ pháp dịch, được sử dụng khi tình huống mà thông điệp nguyên bản quy chiếu đến không tồn tại trong ngôn ngữ và văn hóa đích, nhằm vượt qua sự khác biệt ngôn ngữ và tạo ra một sự tương đương về tình huống văn hóa xã hội. Hai ông đưa ra sơ đồ *cải biến* như sau:

$$\boxed{M1 \leftarrow S1 = S2 \rightarrow M2}$$

M = Message (thông điệp); S = Situation (tình huống)

Sơ đồ trên cho thấy tình huống giao tiếp không đồng nhất trong hai ngôn ngữ và áp dụng phép *cải biến* chính là thiết lập những tương đương tình huống. Minh họa cho quan điểm của mình, các tác giả dẫn ví dụ sau: trong một tiểu thuyết của Anh có đoạn miêu tả một người cha đi công tác xa về, cô con gái chạy ra đón bố, và ông bố hôn lên môi con gái. Quyết định dịch câu *He kissed his*

daughter on the mouth trong nguyên bản tiếng Anh sang tiếng Pháp là *il embrassa sa fille sur la bouche* (ông hôn lên môi con gái) tức là đưa vào văn hóa Pháp một yếu tố không tồn tại trong nền văn hóa đó, và điều này có thể bị chối bỏ. Vì vậy người dịch cần tạo ra một tình huống tương đương bằng cách cải biến một phần nguyên bản, ví dụ *il serra tendrement sa fille dans ses bras* (ông trôm mền ôm con gái).

Thống nhất với quan điểm của hai nhà nghiên cứu trên, một số tác giả đương đại khác cho rằng *cải biến* là một loại hình dịch bắt buộc khi dịch một số thể loại văn bản, ví dụ, khi dịch các vở bi kịch sang một ngôn ngữ khác để công diễn, hoặc các văn bản quảng cáo nhằm khuyến khích tiêu dùng sản phẩm và dịch vụ. Đối với những loại văn bản đó, với quan điểm địa chính trị Brisset (1990) coi *cải biến* là một quá trình bản địa hóa nguyên bản, trong khi đó theo Santonyo (1989) đây là hình thức nhập tịch ngôn ngữ nhằm tạo ra hiệu ứng như bản gốc. Ý kiến của Truffaut (2010) cũng rất đáng chú ý khi ông quan niệm *cải biến* không chỉ đơn thuần là một hình thức dịch, mà còn là một hoạt động biên soạn sáng tạo nhằm thay đổi thể loại văn bản, hoặc sửa đổi một phần nguyên bản. Theo tác giả, đối với các văn bản quảng cáo thương mại, người dịch phải có khả năng sáng tạo thực sự mới có thể tạo ra một hiệu ứng giao tiếp tương đương như nguyên bản. Hơn nữa đây là loại văn bản đặc biệt, thường sử dụng các thủ pháp tu từ tinh tế như lối chơi chữ, kết hợp vần điệu, những quy chiếu văn hóa riêng biệt của một cộng đồng. Ví dụ, rõ ràng không thể áp dụng thủ pháp dịch nguyên tự đối với những quảng cáo như của hãng Biti's (*Bước chân Long Quân xuống biển, bước chân Âu Cơ lên non, bước chân Tây Sơn thần tốc, bước chân vượt dãy Trường Sơn; bước chân tiến vào thiên niên kỷ mới; Biti's nâng niu bàn chân Việt*) vì điều này gây khó hiểu đối với độc giả đích do khác biệt về quy chiếu văn hóa.

Đến đây, chúng ta có thể trả lời câu hỏi thế nào là *cải biến*? Theo chúng tôi *cải biến* là thao tác tái diễn

đạt thông điệp và sửa đổi một phần các biểu thức ngôn ngữ của nguyên bản nhằm làm cho bản dịch phù hợp hơn với ngôn ngữ và văn hóa đích trên bình diện quy chiếu văn hóa và hiệu quả giao tiếp.

2. Các hình thức cải biến

Có thể xác định được ba nhóm cải biến chính là *lược bỏ*, *thêm vào*, và *thay thế*.

- *Lược bỏ* là không dịch một phần của nguyên bản: đó có thể là một từ, một ngữ, một câu hay một đoạn văn. Trong ví dụ dưới đây, có thể lược bỏ nhóm từ ở phía Nam vì việc dịch nhóm từ này là không cần thiết và gây khó hiểu đối với độc giả Việt Nam: trong tiếng Pháp, “các nước Phương Nam” chỉ những nước nghèo, nói chung nằm ở phía Nam của các lục địa phát triển, ví dụ, một số nước châu Phi cận Xahara. Thông tin này được coi là không quan trọng đối với độc giả Việt Nam.

Nguyên bản tiếng Pháp: Dans cette tâche, le Vietnam et la France sont partenaires naturels. Vous et nous mettons déjà notre coopération au service des Etats les plus pauvres **du Sud**.

Dịch ngữ nghĩa: Trong sứ mệnh ấy, Việt Nam và Pháp là những đối tác tất yếu. Các bạn và chúng tôi đã từng hợp tác trong việc giúp đỡ các quốc gia nghèo nhất ở **phía Nam**.

Dịch cải biến: Trong sứ mệnh ấy, Việt Nam và Pháp là những đối tác tất yếu. Hai nước chúng ta đã hợp tác trong việc giúp đỡ các quốc gia nghèo nhất.

- *Thêm vào*, tức là đưa vào bản dịch những thông tin không có trong nguyên bản nhằm giải thích cho rõ hơn hoặc mở rộng nội dung của nó, giúp cho độc giả bản dịch dễ dàng diễn giải nội dung đó. Trong ví dụ dưới đây, thay vì dịch nguyên văn là “Thượng viện”, cần dịch cải biến là “Thượng viện **Pháp**”.

Nguyên bản tiếng Pháp: Le Sénat vote le projet de loi sur la formation professionnelle, amputé de sa partie sur l’inspection du travail.

Dịch ngữ nghĩa: Thượng viện bỏ phiếu thông

qua dự luật về đào tạo nghề nhưng cắt bỏ chương về thanh tra lao động. (Câu này dành cho độc giả Pháp, ở trên đất Pháp vì vậy tác giả bài chỉ cần viết là “Thượng viện”).

Dịch cải biến: Thượng viện **Pháp** bỏ phiếu thông qua dự luật về đào tạo nghề nhưng cắt bỏ chương về thanh tra lao động. (Câu dịch dành cho độc giả Việt Nam, vì vậy yếu tố thêm vào là cần thiết).

- *Thay thế* là thay một yếu tố văn hóa của nguyên bản bằng một yếu tố khác được coi là tương đương. Đây là sự thiết lập tương đương về tình huống văn hóa xã hội theo Vinay và Darbelnet.

Ví dụ, trong bộ truyện tranh *Những cuộc phiêu lưu của Tintin* của Hergé, hai nhân vật anh em sinh đôi là *Dupond* và *Dupont* (hai từ đồng âm này chỉ khác nhau ở phụ âm cuối [t] ≠ [d]), đã được cải biến sang tiếng Anh là *Thomson* và *Thompson*, tiếng Tây Ban Nha là *Hernandez* và *Fernandez*.

Lời nói so sánh của tiếng Việt *gày như con hạc thờ* sẽ được cải biến sang tiếng Pháp là *gày như một cái đinh* như trong ví dụ sau:

“Suốt ngày được *sửa gáy vít đầu thiên hạ* mà Tám vẫn không đủ *vắt mũi đứt miệng*. Người đã *gày như con hạc thờ* lại một vợ bốn con quanh năm *hết đặt tạm lại vay nóng*”.

→ Mais avec ce métier qui consistait à rendre les autres plus beaux, le pauvre Tam avait lui bien *du mal à vivre*. Maigre *comme un clou*, Tam avec sa femme et ses quatre enfants, était toujours dans le besoin, cherchant *d’un bout de l’année à l’autre quelques dongs à emprunter ça et là*.

Đầu đề cuốn tiểu thuyết nổi tiếng của nhà văn Trung Quốc Mac Ngôn, giải thưởng Nobel văn học năm 2012, nguyên văn là *Phong nhũ phiê đôn* (vú to mông nở) đã được dịch giả Trần Đình Hiến

cải biên thành “Báu vật của đời”² cho trang nhã hơn, phù hợp hơn với độc giả Việt Nam.

Với phát ngôn sau, trích từ một báo cáo khoa học tại Hội thảo về đa dạng sinh học năm 2007 tại Hà Nội: «La conservation de la diversité spécifique exceptionnelle de la *cordillère annamite*³ en tant que patrimoine de l’humanité», chúng tôi thấy không thể dịch nguyên văn nhóm từ *cordillère annamite* vì nó chứa một tính từ đã quá lỗi thời (*dãy Trường sơn An Nam*) nên đã cải biên là: *Bảo tồn đa dạng sinh học đặc thù của dãy Trường Sơn, một di sản của nhân loại*.

Lý do của những hình thức cải biên trình bày trên đây là gì? Trả lời cho câu hỏi này chính là thảo luận về tính thích đáng của phương pháp dịch cải biên, đồng thời nêu ra được những hạn chế của nó. Chúng tôi sẽ thảo luận vấn đề này ở phần sau.

3. Biện minh cho tính thích đáng của phương pháp dịch cải biên

Thực hành dịch thuật cho thấy cải biên trước hết là phương pháp cho phép chúng ta vượt qua những yếu tố ngôn ngữ bất khả dịch. Thực vậy, việc dịch những đơn vị này thường là theo cách từ đối từ sẽ làm mất đi sự cân bằng thậm chí gây bết tắc trong giao tiếp liên ngữ. Chính vì thế cải biên là một giải pháp tất yếu. Xét ở góc độ ngôn ngữ, đúng là khi lựa chọn chiến lược này người dịch đã vượt ra khỏi địa hạn ngôn ngữ, đã “bất tín” với tác giả nguyên bản, vì thế, Ladmiral đã phát biểu rằng “cải biên không còn là dịch nữa” như chúng tôi đã trình bày trên đây, và ý kiến của ông không phải là không có cơ sở. Nhưng vì dịch là một hành vi giao tiếp, và mục tiêu quan trọng nhất của nó là truyền đạt lại nội dung thông điệp, dù có phải sử dụng những phương tiện hay hình thức diễn đạt khác với nguyên bản. Theo tinh thần này, cải biên cần được nhìn nhận như một phương pháp dịch, có cơ sở lý thuyết, giống như các phương pháp khác. Có

thể dẫn nhiều ví dụ minh họa cho ý kiến này.

Để dịch cụm từ *tóc mây*, ta không thể ghép *tóc* (cheveux) với *mây* (nuages), mà cần cải biên thành *les cheveux légers comme nuages* (tóc nhẹ như mây). Người Pháp không nói *tóc mây* mà *tóc nhẹ*. Trường hợp này có thể minh họa cho sự khác biệt về tư duy giữa hai cộng đồng ngôn ngữ.

Cụm danh từ phức *những giọt mồ hôi màu xanh* cũng phải cải biên thành *những giọt mồ hôi của sinh viên tình nguyện* vì dịch nguyên văn sẽ cho kết quả là một cụm từ mà độc giả Pháp sẽ thấy khó hiểu: *des gouttes de sueur verte*.

Như vậy trước một cụm từ, một lối nói đặc thù, hay một biểu thức ngôn ngữ phức tạp mà dịch nguyên văn có thể khiến độc giả đích diễn giải sai ý nghĩa, người dịch phải chọn một trong hai chiến lược chính: hoặc *cải biên* tức là tìm kiếm sự tương đương về hiệu quả giao tiếp hoặc *dịch từ đối từ, dịch nguyên tự* và chú giải ngay trong văn bản hoặc ở cuối trang. Chiến lược thứ nhất thể hiện khả năng tự do sáng tạo ở mức độ cao nhất của người dịch và sự ưu tiên cho văn hóa và ngôn ngữ đích. Với lựa chọn thứ hai, người dịch quyết định dành ưu tiên cho văn hóa và ngôn ngữ nguồn.

Ngoài việc xử lý những yếu tố bất khả dịch, *cải biên* còn được coi là một giải pháp giúp vượt qua những khó khăn do nội dung văn hóa của nguyên bản gây ra. Cải biên một thông điệp chính là thực hiện một số biến đổi trên bình diện ngôn ngữ và văn hóa sao cho phù hợp với đặc điểm văn hoá của đối tượng tiếp nhận bản dịch. Nói cách khác, cải biên là thay thế một tình huống văn hóa xã hội đặc thù của ngữ nguồn bằng tình huống tương đương trong ngữ đích. Có thể thấy nội dung văn hóa của nguyên bản thường gây trở ngại cho giao tiếp liên ngữ và liên văn hóa. Thế mà những khác biệt về văn hóa, chính trị giữa các cộng đồng xã hội luôn nhiều hơn tương đồng. Do vậy chú ý đến người tiếp nhận bản dịch và những đặc điểm văn hóa xã hội của họ là một trong những yêu cầu quan trọng, là lý do thực hiện dịch cải biên. Sau đây là một số ví dụ minh họa cho quan điểm trên.

² *Báu vật của đời*, tác giả Mạc Ngôn, dịch giả Trần Đình Hiến, nhà xb T/P HCM, 2007.

³ Báo cáo của dự án FSP «Biodiva», 2007.

Theo A. Meseriacov⁴, khi dịch một truyện ngắn thời Trung đại của Nhật đầu đề *Câu chuyện về Ông già Taketori*, trong nguyên bản có câu “ngày xưa có người đàn ông”, viện sĩ N.I. Konrat (1981-1970) đã dịch sang tiếng Nga là “Ngày xưa có nhà hiệp sĩ”. Theo tác giả, sở dĩ viện sĩ đã cải biến như vậy là vì cách nói “nhà hiệp sĩ” thích hợp với văn hóa châu Âu hơn là cụm từ “người đàn ông” và ông đã thêm vào bản dịch “chất trang nhã”, và cả chất văn hóa châu Âu.

Trong dịch văn học, *cải biến* được coi là thủ pháp hữu hiệu nhất nhằm tạo ra tương đương về hiệu quả giao tiếp, bởi lẽ các tác phẩm văn học chứa đựng nhiều ẩn dụ và tham chiếu văn hóa (référence culturelles) nói chung là bất khả dịch. Quan sát bản dịch tiếng Pháp truyện ngắn *Người đàn bà tóc trắng* của Nguyễn Quang Thiều (1993), do Phan Thế Hồng⁵ thực hiện, chúng ta tìm được nhiều trường hợp cải biến đáng chú ý.

Trước hết đầu đề của truyện ngắn này đã được chuyển thành *Bí mật khủng khiếp về mái tóc trắng của bà Nhím* (*Le terrible secret des cheveux blancs de la vieille Nhím*). Nhiều đầu đề một số tác phẩm khác của nhà văn cũng được dịch cải biến như: *Mùa hoa cải bên sông* → *Cô gái bên sông* (*La fille du fleuve*); hoặc *Nác tràng hạt thứ hai mươi mốt* → *Giấc mơ kỳ lạ của ngài Ba Nhuận khả kính* (*Le rêve étrange de l'honorable monsieur Ba Nhuận*); *Thị trấn những cây bàng cụt* → *Cô bé bán bún* (*La petite marchande de vermicelles*). Không chỉ các tác phẩm của Nguyễn Quang Thiều, đầu đề các tác phẩm văn học dịch khác cũng ít khi trung thành với nguyên bản mà được cải biến theo quyết định của người dịch. Hiện tượng này cũng diễn ra trong văn học dịch nước ngoài. Tiểu thuyết *The Thorn Birds* của nhà văn Australia Colleen McCullough, xuất bản năm

1977 được chuyển sang tiếng Pháp là *Les oiseaux se cachent pour mourir* = *Những con chim giấu mình chờ chết*, và tiếng Việt là *Tiếng chim hót trong bụi mận gai*. Có lẽ cần thêm nhiều cuộc thảo luận để khẳng định cải biến đầu đề là tất yếu. Trước mắt chúng tôi cho rằng đúng là tất yếu nếu đầu đề đó chứa một liên tưởng (allusion) hay một tham chiếu văn hóa *bất khả dịch*, như trường hợp của *Nác tràng hạt thứ hai mươi mốt*, vốn là một liên tưởng đến đời sống tín ngưỡng Phật giáo phương Đông, xa lạ với độc giả Pháp ngữ. Còn những trường hợp khác chúng ta cần cân nhắc.

Một số trường hợp cải biến khác bắt nguồn từ mục đích vượt qua sự khác biệt rõ rệt về đặc trưng văn hóa xã hội, và những khác biệt về tư duy giữa hai cộng đồng ngôn ngữ. Những ví sau minh họa cho ý kiến này.

Ngôi nhà lúc nào cũng thâm u như chùa → *La maison n'avait pas changé: profonde et silencieuse comme un tombeau* = *Ngôi nhà lúc nào cũng thâm u như lăng mộ*

Người Mô nhỏ nhưng rắn chắc như tre → *Mo n'était pas grand mais c'était un gars bien bâti* = *Mô không to cao nhưng đó là một chàng trai có thân hình cân đối*.

Vào đi, người hôi như chuột. Ra giếng mà tắm (Lời nhân vật Nhím nói với cô bé ăn mỳ trong truyện ngắn) → *Entre donc. Mais tu pues comme un bouc. Va d'abord te laver au puits* = *Vào đi, người hôi như dê. Ra giếng mà tắm*.

Trong làng có một người chuyên viết điếu văn cho các cụ già khi về cõi tiên. Thế mà khi bà Nhím chết người viết điếu văn đành chịu bó tay. → *Il existe pourtant dans ce village un homme préposé aux discours qui accompagnent les vieillards morts de leur belle mort. Mais quand la vieille Nhím a rendu l'âme, cet homme a été paralysé et n'a pas réussi à écrire une seule ligne.* = Trong làng có một người chuyên viết điếu văn tiễn biệt các cụ già **khi qua đời**. Thế mà khi bà Nhím chết, người viết điếu văn **bị tê liệt không thể viết nổi một dòng**.

⁴ A. Meseriacov, *Tính sáng tạo của người dịch*, Đỗ Thanh dịch từ tiếng Nga, báo *Văn Nghệ*, số 29, 17-7-2010.

⁵ Nguyễn Quang Thiều *Le terrible secret des cheveux blancs de la vieille Nhím*, version française par Phan Thế Hồng, Maison d'édition de l'Aube 1988.

Trong những ví dụ trên, dịch giả đã thay thế những quy chiếu văn hóa của ngữ nguồn bằng những quy chiếu quen thuộc trong ngữ đích: *âm u như chùa* được thay bằng *như lăng mộ*; *hôi như dê* thay cho *hôi như chuột*... Giữ lại những quy chiếu của người Việt trong bản dịch tiếng Pháp có thể sẽ tạo ra một hiệu ứng khác với hiệu ứng mà tác giả mong muốn, vì độc giả Pháp ngữ không có cùng trải nghiệm, cách tư duy, hoặc quy chiếu văn hóa như độc giả Việt ngữ. Đó là lí do vì sao người dịch đã loại bỏ mọi dấu vết của ngôn ngữ và văn hóa nguồn, mọi yếu tố xa lạ với độc giả đích. Vì thế bản dịch đã trở nên trong suốt như thể được sáng tác bằng tiếng Pháp. Người đọc bản dịch sẽ cảm nhận đó là văn học Pháp chứ không phải là văn học dịch. Rõ ràng người dịch đã ưu tiên độc giả đích, ưu tiên mục tiêu trong suốt hóa những nội dung được coi là xa lạ với đối tượng đích. Điều này có nghĩa dịch giả phải chấp nhận sự hao hụt thông tin, hao hụt các yếu tố đặc thù của ngôn ngữ và văn hóa nguồn. Sự ưu tiên này có phải là sự lựa chọn duy nhất? Chúng tôi sẽ trả lời câu hỏi này trong phần sau.

4. Giới hạn của cải biến

Phân trên chúng ta đã biện hộ cho phương pháp dịch cải biến khi nói rằng đây là một thủ pháp cần thiết giúp vượt qua những trường hợp bất khả dịch và làm trong suốt hóa những quy chiếu liên tưởng văn hóa xa lạ với độc giả đích. Chúng ta cũng khẳng định rằng với quyết định cải biến, người dịch đã dành ưu tiên cho ngôn ngữ và văn hóa đích. Vậy văn hóa và ngôn ngữ nguồn sẽ là gì khi phải chịu sự cải biến? Trả lời câu hỏi này chính là vạch ra giới hạn cho dịch cải biến.

Về mặt lí luận, Newmark là một nhà ngôn ngữ học luôn ủng hộ dịch ngữ nghĩa. Ông cho rằng cải biến theo trường phái của Nida là xa rời những yếu tố ngữ nghĩa và hình thức diễn đạt quan trọng của nguyên bản trong đó có các thủ pháp tu từ (ẩn dụ, hoán dụ, cường điệu, so sánh hình ảnh...). Hơn nữa theo tác giả, trong dịch thuật điều chủ yếu là

trung thành với nguyên bản. Vì thế Newmark khẳng định hoàn toàn có thể sử dụng *trực dịch*, và để tạo ra hiệu quả tương đương như nguyên bản thì trong nhiều trường hợp, *trực dịch* hay *dịch từ đối từ* là phù hợp nhất. Nhà nghiên cứu người Nga Alechxandr Meseriacov⁶, khi phân tích về tính sáng tạo của người dịch cũng cho rằng “ngày nay người dịch tự do hơn trong việc lựa chọn các giải pháp dịch, tùy theo sự hiểu biết, thị hiếu của mình”. Tác giả dẫn ví dụ về một tác phẩm văn học cổ của Nhật Bản có tựa đề *Câu chuyện về Ông già Taketori* được hai dịch giả nổi tiếng người Nga dịch sang tiếng Nga theo hai phương pháp khác nhau. Bản dịch “có tính kinh điển”, ngữ nghĩa của V.N. Marcova (1907-1955) thì được tái bản nhiều lần, “được đọc nhiều vì nó không phải là truyện cổ tích Nga với các cái tên Nhật”. Trong khi đó dịch giả A.A. Kholodovich (1906-1977), một nhà ngữ văn Nga nổi tiếng, đã “Nga hóa” (*tức là đã cải biến* - chúng tôi nhấn mạnh) các từ ngữ sử dụng trong nguyên bản một cách rất tài tình, nhưng bản dịch của ông ngày nay không ai còn nhắc đến.

J.-P. Vinay và J. Darbelnet cũng nhận xét rằng *cải biến* chỉ được sử dụng trong trường hợp *tình huống văn hóa xã hội* trong ngữ nguồn không tồn tại trong ngữ đích, và tình huống đó phải được chuyển đổi bằng một tình huống tương đương. Theo các tác giả *cải biến* là một thủ pháp dịch tương đương đặc biệt. Đó là tương đương tình huống.

Về mặt thực tiễn, chúng tôi cho rằng thực hiện cải biến một cách hệ thống nguyên bản như trường hợp đầu đề các tác phẩm văn học là một điều đáng tranh luận. Dựa vào lí do bản dịch phải trong suốt đối với độc giả đích, chúng ta đã tước mất quyền được ưu tiên của ngôn ngữ và văn hóa nguồn, và quên rằng ngôn ngữ và văn hóa nguồn cũng cần được phổ biến, lan tỏa, phát huy giá trị như bất kỳ ngôn ngữ nào khác. Mặt khác thông qua một bản dịch ngữ nghĩa – tức là không cải

⁶ Alechxandr Meseriacov *Tính sáng tạo của người dịch*, Đỗ Thanh dịch, báo Văn Nghệ, số 29 (17-7-2010).

biến, các dân tộc có thể hiểu nhau hơn, nhìn nhận đúng về nhau hơn khi biết cơ sở tư duy của dân tộc khác. Hơn nữa điều mà ta cần chính là điều ta không có, chính là những gì độc đáo đến từ nơi khác. Vì thế cái xa lạ đã trở thành yếu tố hấp dẫn. Do vậy người dịch cần mạnh dạn đòi hỏi độc giả đích của mình tìm hiểu và chấp nhận những con người, những thực tế đến từ một nền văn hóa xa lạ khác, yêu cầu họ thực hiện một chuyến du lịch khám phá một đất nước xa xôi thông qua một bản dịch ngữ nghĩa. Ví dụ, khi viết câu *Người Mô nhỏ nhưng rắn chắc như tre*, Nguyễn Quang Thiều đã ví sức vóc của người thanh niên trong truyện ngắn của ông với *cây tre*, biểu trưng của văn hóa đồng quê Việt Nam. Theo chúng tôi, bản dịch cần trung thành với biểu trưng này và giới thiệu nó với độc giả Pháp ngữ: *Mô est d'un petite taille mais solide comme un bambou*. Đây chính là sự giao tiếp liên văn hóa bình đẳng, có cho và có nhận, chứ không chỉ cho hoặc nhận một chiều vì như thế thì còn đâu là bản sắc dân tộc!!! Có thể có ý kiến bác lại rằng độc giả Pháp ngữ sẽ không hiểu lối so sánh trên của người Việt. Theo chúng tôi nói như vậy chính là đánh giá thấp năng lực của họ. Chúng ta chỉ cần kiểm chứng qua một người nói tiếng Pháp là tiếng mẹ đẻ, hoặc qua nguồn tư liệu của internet để thấy rằng người Pháp cũng có thể cảm nhận được hình ảnh so sánh nói trên. Điều này cũng bình thường vì ngay cả với tiếng mẹ đẻ, người đọc, người tham thoại cũng phải tiến hành diễn giải ý nghĩa của phát ngôn trên cơ sở huy động kiến thức ngôn ngữ đã tích lũy và kiến thức tri nhận ngoài ngôn ngữ.

Vậy giới hạn của cải biến là gì? Theo chúng tôi quá trình cải biến với tư cách là một chiến lược dịch bắt đầu từ những yếu tố bất khả dịch do khác biệt về tư duy, về quy chiếu văn hóa và kết thúc ở ranh giới giữa dịch và phóng tác. Việc dịch các yếu tố ngôn ngữ đặc thù, được coi là bất khả dịch sẽ dẫn đến mất cân bằng hoặc gây bết tắc cho giao tiếp, trong khi đó lạm dụng cải biến sẽ khiến nguyên bản bị biến dạng, trở thành một loại

“phóng tác” và như vậy người dịch sẽ tạo ra một nguyên bản thứ hai, khác với sản phẩm ban đầu của tác giả cả về nội dung lẫn văn phong.

Trước hai nguy cơ này, giải pháp của người dịch là căn cứ vào bản chất của nguyên bản (thể loại văn bản, văn phong, ngữ vực, ý định của tác giả...) và chức năng của bản dịch (thông tin, thuyết phục, phổ biến văn hóa...), vốn do người đặt hàng dịch và chính người dịch xác định. Hai căn cứ trên sẽ giúp người dịch lựa chọn được một chiến lược dịch phù hợp, hoặc cải biên, ưu tiên đối tượng độc giả đích hoặc dịch ngữ nghĩa, trung thành với ngôn ngữ và văn hóa nguồn. Trên tinh thần này chúng tôi sẽ không ủng hộ những cách dịch cải biến làm mất đi những điểm độc đáo trong tư duy liên tưởng của một cộng đồng văn hóa ngôn ngữ như ví dụ sau, cũng trích từ bản dịch của Phan Thế Hồng:

Ngay cả khi trạm xá đã được thành lập với nhiều loại đông tây y thì thuốc cao của bà (bà Nhím) vẫn bán chạy như tôm tươi. → *Ngay cả khi trạm xá đã được thành lập với nhiều loại đông tây y thì thuốc cao của bà Nhím vẫn không ngớt thành công* (Même après l'ouverture du dispensaire du canton qui disposait pourtant des médicaments traditionnels et occidentaux, le succès des emplâtres de madame Nhím ne désarma jamais).

Cách dịch cải biến như trên có thể nói là không đạt yêu cầu về tương đương biểu cảm (équivalence connotative), nói theo thuật ngữ của Koller. Nếu e ngại rằng dịch ngữ nghĩa sẽ gây khó hiểu cho độc giả Pháp ngữ, người dịch sẽ phải sử dụng một thành ngữ tương đương là: *thuốc cao của bà Nhím vẫn bán chạy như bánh mì* (les emplâtres fabriqués par madame Nhím continuent de se vendre comme des petits pains). Bánh mì Pháp cũng như pho mát Pháp vốn nổi tiếng về chất lượng và đa chủng loại vì thế và biểu trưng ẩm thực Pháp là chiếc bánh mì dài như chiếc đũa và miếng pho mát! Nhưng câu tiếng Pháp có thực sự khó hiểu khi chúng ta dịch nguyên văn là *bán chạy như tôm tươi*, (se vendre comme des

crevettes fraiches? Có lẽ không: tôm, sản phẩm của nền nông nghiệp Việt Nam, đã được thế giới ưa chuộng ở dạng đông lạnh. Chắc chắn là tôm tươi còn hấp dẫn hơn. Hoặc người dịch đã đánh giá thấp năng lực diễn giải của độc giả đích hoặc đã loại trừ một biểu hiện của đời sống văn hóa nguồn. Cả hai giả thiết này đều không dựa vào một cơ sở lí luận xác đáng.

Kết luận

Cải biến với tư cách là một chiến lược dịch trước hết nhằm mục đích vượt qua những trường hợp bất khả dịch, làm cho bản dịch trong suốt như thể đó là một nguyên bản trong văn hóa đích khi thay thế hoặc loại bỏ toàn bộ hoặc một phần những quy chiếu văn hóa trong ngữ nguồn xa lạ với đối tượng độc giả đích. Lựa chọn chiến lược này người dịch dành ưu tiên cho ngôn ngữ và văn hóa đích, và tạo thuận lợi cho giao tiếp liên văn hóa. Tuy nhiên nếu áp dụng phương pháp này một cách có hệ thống, thậm chí bị lạm dụng nó, người dịch có nguy cơ trở thành “một kẻ bất tín”, phóng tác sa đà, đóng thế tác giả nguyên bản để tạo ra một bản gốc thứ hai, trong đó tư tưởng và văn phong của tác giả hoàn toàn mất đi dấu vết. Ngày nay, trong xu hướng toàn cầu hóa, trong một thế giới phẳng, bảo vệ và phát huy giá trị của đa dạng văn hóa là một nhiệm vụ quan trọng. Để thực hiện tốt nhiệm vụ này, văn học dịch cần giới thiệu và làm nổi bật những đặc trưng văn hóa dân tộc có khả năng tạo sức hấp dẫn đối với các dân tộc khác. Vì thế bản dịch không nên chủ ý che giấu hoàn toàn nguồn gốc của nó để mang một bộ mặt mới thuộc một nền văn hóa khác. Bản dịch cần thể hiện một sự thỏa hiệp thông minh, hợp lí giữa hai

thái cực: một là những trường hợp bất khả dịch và những khác biệt lớn về quy chiếu văn hóa, một là ý định làm lu mờ bản gốc, “phản bội” tác giả, trong suốt hóa bản dịch, tạo ra sự tiếp biến văn hóa một chiều.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bastin, G.L., «La notion d'adaptation en traduction» in *Méta*, XXXVIII, 3, 1993, pp. 473-478.
2. Begman, A., *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris, Gallimard, 1995.
3. Brisset, A., *Sociocritique de la traduction: Théâtre et altérité au Québec*, Montréal, le Préambule, 1990.
4. Delisle, J., *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Presses de l'Université, 1993, p. 124.
5. Guidère, M., «De l'adaptation à la localisation publicitaire» in Archibald J., *La localisation: problématique de la formation*, Montréal, Lingatech, pp.69-95, 2004.
6. Guidère, M., *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck, 2010.
7. Koller, W., «Equivalence en Translation Theory» in Chesterman (éd.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura Ab.
8. Ladamir, J.-R., *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994.
9. Larose, R., *Théories contemporaines de la traduction*. 2^e édité., Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989.
10. Newmark, P., *About Translation*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
11. Nida, E.A., *Toward a Science of Translating*, Leiden, Brill, 1964.
12. Truffaut, L., *Abécédaire de la traduction professionnelle*. 3 Volumes, Bruxelles, Les Editions du Hazard, 2004.
13. Vinay, J.-P., et Darbelnet, J., *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Edit. revue et augmen, Paris, Didier, 1977.

YẾU TỐ VĂN HÓA TRONG KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ MÔN HỌC TIẾNG ANH

Lê Phương Giang
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Cho đến nay, nhiều công trình nghiên cứu khoa học đã cho thấy mối quan hệ khăng khít giữa ngôn ngữ, tư duy và văn hóa. Yếu tố văn hóa đã được bàn luận rất nhiều trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ. Tuy nhiên, ở Việt Nam, chúng ta dường như chưa quan tâm đúng mức đến yếu tố này trong kiểm tra đánh giá năng lực ngoại ngữ. Việc kiểm tra đánh giá kết quả và năng lực của người học cũng như cách thức ra đề của giáo viên cũng thể hiện nét văn hóa đặc thù của cộng đồng sử dụng ngôn ngữ đó. Nếu chúng ta quan tâm đến yếu tố văn hóa trong dạy và học tiếng thì chúng ta cũng phải xem xét lại sự ảnh hưởng của yếu tố văn hóa đối với kiểm tra và đánh giá. Bài viết này không đề cập đến các định nghĩa, cách phân loại kiểm tra cũng như các tiêu chí đánh giá mà chỉ nêu lên một số nhận xét về sự ảnh hưởng của yếu tố văn hóa đến chất lượng kiểm tra đánh giá của người dạy và người học tiếng. Bài viết bao gồm 5 phần nội dung là 1. Mối quan hệ giữa ngôn ngữ, văn hóa và tư duy; 2. Yếu tố văn hóa trong nội dung bài kiểm tra; 3. Yếu tố văn hóa trong cách thức chấm bài của giáo viên; 4. Yếu tố văn hóa trong quan niệm kiểm tra, thi cử của người học; 5. Thế nào là xét đến yếu tố văn hóa trong kiểm tra, thi cử tiếng Anh.

Abstract: Research done by linguists, sociologists and methodologists has shown that language, thinking and culture are closely interrelated. So far, the cultural aspect of the foreign language teaching and learning process has been greatly discussed. Although testing and evaluation, an important link of the process, have cultural features of the community using the language, insufficient attention has been paid to the incorporation of cultural factors into designing and organizing tests in Vietnam. If we are interested in the cultural aspect of language learning and teaching, we need to examine how culture influences testing and evaluation. In this paper, the writer does not discuss definitions, methods of classifying tests or testing techniques for four skills or language knowledge (grammar, phonetics or vocabulary, etc.). The paper is structured into five parts as follows: 1. The relationship among language, culture and thinking; 2. The cultural factor in the contents of tests and examinations; 3. The cultural factor in organizing and marking tests and exams; 4. The cultural factor in students' concept of testing and doing exams; 5. What considering cultural issues in English tests and exams means.

CULTURAL INFLUENCE ON ENGLISH TESTING AND EVALUATION

Introduction

Many studies into cross-cultural issues have raised awareness of curriculum designers, writers and teachers to the cultural and social differences across different countries and to how dangerous this breeding ground of mistakes could be. As a result, more attention has been paid to the issue and areas such as sociolinguistics have influenced the field of TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages). However, in Vietnam, even in universities specializing in

foreign studies, pragmatics and sociology have not gained much space in the curriculum in general and appropriate attention has not been paid to the integration of cultural factors into designing and organizing tests and exams in particular. The materials and teaching styles are supposed to focus on language use. Students often face lack of awareness of cultural differences between English speaking countries and Vietnam. In Vietnam, all of the materials being used for teaching and testing are imported and commercially produced

for large and non-specific international audiences. Therefore, differences in pragmatic and sociolinguistic rules of Vietnamese speakers and English speakers are not explicitly catered for. The seriousness of the problem reinforces the need to share the author's humble knowledge and experience to persuade people to pay appropriate attention to the cultural issues in English testing and examinations in Vietnam. This paper reviews the current literature on the relationship between culture and language. It consists of five parts. The first part analyzes the relationship among language, culture and thinking. The second part is on the cultural factor in the contents of tests. The third part mentions the cultural factor in test organizing and marking. The fourth part discusses the cultural factor in students' concept of testing and doing exams. The last part indicates what considering cultural issues in English tests and exams means and gives a conclusion.

1. The relationship among language, culture and thinking.

Language, the product of society, has been developed to meet the need for communication and interaction in our human society, and is regarded as a human tool of thinking. Its development has gone parallel with that of mankind. It is a reflection of reality and historical changes and a means of preserving experience, knowledge and customs belonging to mankind from generation to generation. Anyone, who was born and grew up in his mother tongue environment or any community with its own language, is influenced by its lifestyles, ways of thinking and communicating ideas. It is a fact that ways of seeing life and work and dealing with everyday issues represent typically cultural features of a certain community and these facts are reflected in the way people organize thoughts and communicate ideas in writing and speaking in the community of the language. In other words, language, culture and thinking are closely linked.

Valdes J.M (1986) viewed these three aspects as three sides of a triangle. Language is not simply dry signs illustrated in the form of texts or sounds we receive through our auditory system, but it conveys many vividly cultural and social meanings. It is a living form and is no longer alive without cultural and social elements. Wardhaugh (1986) asserted that any language research which does not take cultural and social factors into account is one-sided and deviated. Therefore, "when a language learner acquires a language, he also goes native and approaches a new culture." (Brown, 1991). According to Freeman (1991), if the culture of the L1 learner has a number of similarities to that of the target language, the learner may enjoy many advantages. Also, the bigger the gap between the two cultures is the more difficulties the learner will have. Walscott (1999) indicated that when one has to change his language, it means that he has to change both his culture and himself. It has been shown that when one succeeds in acquiring a language, his cultural identity is more or less assimilated into the culture of the target language. This can be easily understood when we compare advantages and disadvantages for the learner with or without coming into contact with the community of the target language.

For this reason, an English test for Vietnamese students studying English in Vietnam has different results as compared with those of the same test applied to Vietnamese students taking English courses of the same level in the USA or Australia. Accordingly, the contents of English tests and exams need to be considered in the aspects as follows.

2. The cultural factor in the contents of tests and examinations

Vocabulary is said to comprise the most deeply cultural identity and often go through the most historical changes in the development history of

language. It has kept pace with progress and advances in mankind's science, civilization and social consciousness. Comparing today's modern English dictionaries with the old ones in the past, we will recognize the expansion of copious vocabulary. On the other hand, words and expressions have changed their meanings with time. Thus, if the learner can not keep himself up-to-date with changes in the target language or be exposed to the culture of its community, he may misunderstand the usage of spoken and written words and expressions of the target language. Take the survey into the problems of foreign students with TOEFL as an example, many experts of testing institutions in the USA received overseas students' mail complaining about their difficulties in the ways of communicating ideas and thinking through the usage of language in American style rather than about such problems with language aspects as grammar and phonetics. Apparently, this is not only a language barrier but a cultural obstacle for candidates as well. Candidates may get confused when there are too many slangs, idioms, dialects or jargons in the English test and there are no equivalents in their mother tongue. In addition, the organizations of ideas and the presentation of arguments bear clearly cultural imprints as language, culture and thinking are inseparable. If not familiar with native ways of thinking and communicating ideas, candidates may not be able to answer the questions like "What is the writer's purpose?", "What can be inferred from the passage?" or "What is the writer's attitude?". In general, if we have clear statistics, we will learn that students often have more problems with vocabulary usage and writing in native speakers' style than phonetics and grammar because these are less changeable. For instance, supposing that there are no contexts and situations, students may not be familiar with the informal and liberal style Americans use in their conversations. A student might not fully

understand the meaning of the expression "no way" even though he can hear it clearly in a listening American –English test. Only by observing the style of American communication, especially among university students, can we discover that this expression is very common in an informal conversation and has similar meanings like "wait for it", "come back next year", "do not jump to conclusions", ect. Although hearing expressions clearly, students still might be too confused to choose the right answer to express the speaker's attitude. Valdes (1994) and Fingera maintained that English testing and examinations present a bias towards culture and in reality, candidates may face obstacles if they are less exposed to the native speaking environment in the process of language learning. In short, language testing means testing cultural knowledge of the target language.

3. The cultural factor in organizing and marking tests

Such testing criteria as reliability, practicality and validity are much spoken of; however, the application of these criteria is inevitably influenced by culture in practice. At present, the methods of testing and evaluation in Vietnam are still formalistic and tend to focus on marks and scores rather than the quality.

Brown (1991) mentioned the influence of cultural differences on studying, diplomas and examinations. For example, in Asian society where collectivism is highly appreciated, certificates, diplomas and degrees serve as a means to gain prestige, reputation or a passport to career opportunities. It is this belief that the aim of testing is to get a diploma or a degree, no matter what its true value is whereas in an individualism society, a diploma merely has a symbolic value and it is the competence that truly matters.

This belief has a great impact on the quality of testing and evaluation. In Vietnam, many tests and

examinations do not really reflect the quality of teaching and learning. They created extrinsic motivation rather than intrinsic motivation for students. Nevertheless, facts have shown that it is the intrinsic motivation that maintains students' interests, attempts and efforts.

Now, the fact that the majority of Vietnamese teachers adopt tests with keys designed by foreign teachers for tests and examinations at their school may create an opportunity for their students to cram and swot for exams. This may cause their students to assign one another to learn tests by heart and help one another to cheat in exams.

There are also problems with marking tests. As achievement tests are different from other kinds, these tests must be acceptedly match what has been learnt and taught so that students might be able to overcome their weaknesses and complement their shortcomings. However, most Vietnamese teachers lay an emphasis on marks and often do not analyze whether their tests are good or bad and suitable or not suitable. We should bear in mind that teachers' feedbacks play an important role in motivating and encouraging students to study with enthusiasm. If inappropriately used, feedbacks may demotivate, discourage or take away their direction and trust in teachers' assessments.

Looking at tests with feedbacks from foreign teachers, we can notice the differences in styles and views, which indicates differences in culture. For example, comments and marks are often written at the end of the exam paper to respect students' privacy. The results of final exams can be sent directly to students or publicly informed without names being shown or only giving students' index number or the number on their identity card in order that students may not lose their face or avoid unfavorable and negative comments. Foreign teachers often express their appreciation of students' ability to think

independently and students are believed to take a test or an exam to discuss and exchange ideas with teachers but not to copy teachers' models. Therefore, in writing and speaking tests, foreign teachers often focus on the content, idea organization, logic and the overall plan rather than grammatical and phonetic accuracy. Normally, they deal with the mistakes that negatively affect students' communication skills. As a result of this approach, students can be more relaxed and confident to express their ideas in their exam papers. On the contrary, from the Asian point of view in general and Vietnamese one in particular, teachers are thought to have responsibility for providing models for students. Students expect their teachers to give them speaking and writing models to swot for exams. Because of this belief, it is highly unlikely that students' creativity and critical thinking will be developed.

4. The cultural factor in students' concept of testing and doing exams

In Vietnam, the most common way of teaching pupils from an early age is listening to teachers' explanations and hardly ever expressing their own ideas if not asked to do so. Consequently, they may not get used to speaking in public or presenting their own ideas and arguments. For instance, in speaking and writing tests, many students are too afraid and shy to give relevant answers to questions with clarity and they often psychologically fear that they will make mistakes and get low marks since teachers expect more accuracy than fluency.

When it comes to the influence of personality factors on the language learning process, Brown (1994) observed that there are more Asian students adopting the strategy of error avoidance than their counterparts in other parts of the world. They feel that they are more likely to be hurt in communication if what they present or write is not

favoured and given high marks. Hence, marks and scores might not truly show students' communicating competence in the target language.

Due to that fact that Vietnamese students have hardly ever got accustomed to communicating ideas in public since an early age, they tend to be nervous, afraid and stressful in oral exams, especially the exams organized, supervised and judged by foreign examiners in which problems like cheating and helping each other to cheat are more unlikely to happen.

It is crucial to stress that the English language that both Vietnamese teachers and students speak or write is an interlanguage, the result of our mother tongue coming into contact with one or more varieties of English (British-American English, Australian-English.etc.) and to create Vietlish. This interlanguage is also the result of cultural contacts and assimilation. Schuman (1982) believed that the creation and development of this interlanguage is a process in which students get adapted to aculturation in the target language. If the language learner does not live in a native speaking environment, there is slight possibility that the mother tongue will be assimilated. Actually, the development process of interlanguage, which is called "enculturation", takes place more slowly. On condition that both teachers and learners are rarely exposed to authentic English, it might be hard for their language to be highly developed. In practice, Vietnamese teachers can understand what our students say and write because we share the first language, ways of thinking and culture, but our assessment of the "so-called English" or "interlanguage" mentioned above might be limited due to the lack of objectivity.

5. What considering cultural issues in tests and examinations means

As discussed and analyzed above, English testing assesses not only language levels of

proficiency but also cultural knowledge of the target language. In the language learning process, if the learner does not pay attention to cultural factors shown through the usage of idioms, phrases, simile, metaphors, metonymy or communicating ideas in native style, he will probably have trouble in doing tests and exams. The most ideal condition to enable the learner to be aware of cultural influence on tests and exams is the required coordination between the teacher and the test designer to identify what language level of proficiency the learner is at and how sensitive he is to culture. If a native teacher with a great deal of experience in EFL and a good understanding of the learner's culture designs and selects tests and exams which are culturally suitable for the learner, the result will definitely be very satisfactory. Because tests and exams designed by foreigners or native speakers do not mention which culture candidates belongs to, the organizer, the examiner or the judge has to anticipate candidates' sensitivity to cultural differences when using them. For example, Vietnamese candidates might be puzzled when asked to discuss the advantages of using a credit card and a traller's cheque as they are less familiar with this concept. Besides, in everyday practice, teachers should incorporate culture into lessons and discuss cultural questions relating to the cultural usage of expressions and idioms so as to make it possible for students to explore and discover the cultural characteristics in the target language and help improve their language sensation. Teachers themselves should analyze mistakes in the exam in a proper way. According to Corder (1993), making errors and mistakes is a natural phenomenon and inevitable in the development process of acquiring interlanguage of students and it should be noted that mistakes in communication due to misusing contexts and misunderstanding cultural and social meanings are truly serious. Only by trying these approaches, can

we motivate them to attempt and experience their ability to learn a new language.

In conclusion, testing and evaluation must awaken students' thirst and passion for knowledge and a good command of the target language, but not to spread fear and confusion for students by using unfamiliar contents and vague instructions. In order to do this, test designers must be devoted to choosing suitable materials that fit in with the aims and candidates and assure the identified criteria.

Within the scope of this paper, the author can not cover everything about cultural influence on English testing and examinations. Therefore, more studies are indicated to carry out investigation into how to deal with cultural issues when designing and marking English tests and exams as well as students' concepts of tests and exams in order to provide better insights and deeper understandings of the cultural factors in English testing and exams.

REFERENCES

1. Boas, F (1992). *Language and thought and Culture Bound*. Cambridge University Press.
2. Brown, H.G (1991). *Principles of language teaching and learning*. Prentice Hall Regents-Englewood Cliffs, NJ 07632.
3. Brown, H. G (1992). *Learning a Second Culture in Culture Bound*. Cambridge University Press.
4. Corder, S.P (1996). *The significance of Learners' errors in Second Language learning*. The University Press.
5. Freeman, D.L & Long, M.H (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman- London- New York.
6. Schuman, J. (1987). *The Acculturation Model for Second Language Acquisition, in Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching- Center For Applied Linguistics, Arlington.s*.
7. Valdes, G.& Fingurera, R.A (1994). *Biligualism and Testing: A special case of Bias*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
8. Walcott, D. (1992). *Language and Culture in Culture Bound*. Cambridge University Press.
9. Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. Black Well- Oxford UK & Cambridge USA.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

PHÂN TÍCH LỖI DÙNG LƯỢNG TỪ TIẾNG HÁN GẦN NGHĨA VỚI TIẾNG VIỆT CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

Trịnh Thị Vĩnh Hạnh
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Lượng từ cận nghĩa trong tiếng Hán là một vấn đề học sinh Việt Nam khó nắm bắt và sử dụng. Do hiện tượng không tương ứng về ý nghĩa giữa lượng từ tiếng Hán và tiếng Việt cũng như cách đọc gần giống nhau của loại từ này dẫn đến những lỗi sai trong sự kết hợp ngữ nghĩa giữa danh từ và lượng từ. Thông qua việc phân tích lỗi sai, bài viết đã đưa ra quy luật làm quen với lượng từ tiếng Hán của học sinh Việt Nam: (1) Trong lượng từ cận nghĩa, trước hết làm quen với các lượng từ có từ Hán Việt tương xứng và những lượng từ có cách phát âm tiếng Việt tương tự; (2) Trong cùng một nhóm lượng từ cận nghĩa, ưu tiên sử dụng lượng từ có sắc thái tình cảm trung tính và những lượng từ có tính miêu tả cao, sau đó mới làm quen với lượng từ có nghĩa tốt, nghĩa xấu, và nghĩa ẩn dụ. Từ đó sử dụng phương pháp giảng dạy như: giải thích nghĩa từ, phân biệt nghĩa từ, so sánh lượng từ Hán-Việt, dùng hình vẽ biểu thị nhằm khắc phục lỗi sai cũng như nâng cao khả năng biểu đạt của sinh viên Việt Nam.

Abstract: How to properly use Chinese near-defined measure words is a problem for Vietnamese learners. Due to the indifference between the meaning of those measure words in Chinese and those in

Vietnamese, plus the similarity in their pronunciation, mistake often occurs when learners attempt to combine measure words with associated nouns. By analyzing those mistakes, this article introduces the acquisition rules for Vietnamese learners when they confront Chinese measure words.

Firstly, be familiarized with those measure words that have similar meaning in Vietnamese, as well as those that sounds similar in Vietnamese when study Chinese near-defined measure words.

Secondly, when using a group a near-defined measure words in Chinese, measure words with neutral meaning and of rich description should be prioritised. Measure words with positive, negative and hidden meaning should be familiarized gradually. Learners' ability of expression is also likely to be greatly improved, and the frequency of misuse will be minimized if variety of teaching methods is utilized such as explaining the denotation of words, distinguishing words with different denotation, comparing Chinese measures words with those in Vietnamese, using diagrams etc.

从名量语义选择看越南学生的汉语近义量词习得

提要: 汉语近义量词是越南学生不容易掌握和使用的问题。本文通过对越南语和汉语量词语义上一对多现象、汉越音及量词读音接近等负迁移造成名量语义选择的偏误分析, 得出越南学生的汉语近义量词习得规律: 1、近义量词中, 先习得与汉语有对应的汉越词和读音相近的量词; 2、在同一个量词种类中, 先习得中性情态色彩的量词和描绘性高的量词, 后习得褒贬义的量词和比喻义的量词。从此, 采取近义量词释义、辨析、汉越对比、示形等教学补救措施以期克服偏误和提高学生的表达能力。

关键词: 近义量词; 语义选择; 习得何杰在《现代汉语量词研究》(2000, 70)写道:“近义量词是语义临界现象, 语义有不同的选择: 理据重点不同; 附加意义不同(评价意义不同); 表量涵盖范围不同。近义量词正是由于这种多项的选择使

它们在语义上既有义近, 又有义差; 既有联系, 又有区别。”汉语量词是外国学生学习的难点之一, 而近义量词数量繁多, 细微差别的语义特点容易混淆更是学习、教学的重点和难点。本文主要通过越南学生由近义量词名量语义选择的偏误分析了解越南学生的汉语近义量词习得, 从此提出近义量词教学的几点思考。

一 越南学生近义量词的典型偏误例句

- * (1) 我们保证这是我厂的一类产品。
- * (2) 我刚买一部扑克。
- * (3) 那捆玫瑰烂了, 别送给他了。
- * (4) 一颗沙子飞进我眼里, 很不舒服啊
- * (5) 昨天下雨地上积累一大汪水。

- * (6) 我家养了两只牛。
- * (7) 这个星期我看了两张书。
- * (8) 它的那对眼镜儿很贵。
- * (9) 这对鞋对我很合适。
- * (10) 菜盘里有一尾大鱼。

这些病句来源于越南学生的量词填写练习、作文等。本文只选名量语义选择最有代表性的偏误例句。

二 偏误及其产生的成因

拉多(R. Lado)是将对比分析作为一门专门的学科应用到语言教学中的创意者。他在《跨文化的语言学》(Linguistics Across Culture) (1957)认为,外语习得的过程主要是一个从母语习惯向外语习惯转移的过程。当母语和外语的某些结构相同时,就会出现有益的转移,称之为正迁移(positive transfer);当母语和外语的某些结构相异时,就会出现有害的转移,称之为负迁移(negative transfer)。通过越南学生上面的偏误,笔者认为其中的大部分偏误都是由母语负迁移引起的,主要表现为误代的偏误。

2.1 越南语的汉越词对量词的使用有影响

越南语当中存在着大量的汉越词。据文献记载,早在公元二世纪越南语开始跟汉藏语系的汉语接触,越南语词汇中产生了一部分从汉语借过来的借词并出现了模拟汉语的单音化现象。到十世纪,越南人以汉语和汉文字作为国家的正式行政工具。这个历史阶段形成了汉越音并成为越南词汇中的重要组成部分。汉越词其实是越南语词汇中来源于汉语并按照越南语语音来读的词。后来越南文字诞生,汉越词也自然使用拉丁字母来记载。汉越词有的跟汉语表达的语义相同,有的不完全相同,还有的完全不同。

由于汉越词里很多情况下汉语量词的语义跟越南语的汉越词语义不完全对等,汉语量词的使用跟越南语的这部分词汇的使用也有不同之处。在例(1)中汉语的“类”等于越南语的汉越词“loại”。“loại”和“类”都可以用于相似的事物,相似的事物归纳在一起为一类,所以两种语言中都有“一类产品”的表达方式。不过例(1)想表达的是厂家向顾客保证他们给顾客提供的产品是质量最好的

产品,应该改为“我们保证这是一级产品”。越南语却这样表达:“我们保证这是一类产品”。容易看出越南语“loại”所表示的“类”不同于汉语的“类”。越南语“loại”除了表种类的意思外还表示“等级”的意思,而汉语的“类”只单纯表种类的意思。越南语中汉越词的多义而汉语词汇的单义现象是造成越南学生学习汉语量词偏误的原因之一。例(2)“部”的汉越词是“bộ”。“部”和“bộ”广用于成套的一个整体。但两者与名词搭配的范围有所不同。越南语的“bộ”可以跟“词典”“书”“电影”结合,另外还可以跟“衣服”、“扑克”“裙子”、“床单”、“桌椅”等结合。汉语的“部”一般只能用于大部头书籍的整体、机器、电影。越南学生不习惯用“套”而错说成“一部衣服”“一部床单”是因为受到越南语汉越词的影响而造成的。汉越词“bộ”跟很多对象结合,而汉语“部”的结合对象只限于书籍、电影和机器。又如“队伍排得很整齐,分两行站着”的病句。越南语中计量成行成列的事物都可以用汉越词“hàng”(行),这与汉语的“行、排”有相同之处,即语义上都用来指成行列的事物,不过“排”所计量的事物是通过人为摆放聚集后形成的,强调整齐、有序的结果。而“行”没有此要求。“队伍排得很整齐”后,结果是“分成两排站着”而不是“分两行”,“排”的语义指向是“整齐的队伍”。越南学生只知道“行”的汉越词是“hàng”,就以为两者用法一样并说成“分两行站着”。

2.2 越南语和汉语量词语义上一对多从而引起偏误

越南语量词和汉语量词语义上有一对多的现象。表现为越南语只用一个词而汉语用不同的量词表示不同的语义色彩。越南语中有很多情况一个名词跟一个量词一起搭配可以表示不同的语义色彩,而汉语当中却用不同的量词。例如:

汉语	越南语
一把花/一束花/一捆柴	Một bó hoa/Một bó củi
一汪水/一摊水	Một vũng nước mưa
一颗珍珠/一粒珍珠	Một hạt xoàn

越南学生学习汉语时受母语的影响也习惯用一个量词跟一个名词搭配,他们不注意不同量词所表示不同的量会引起不同的语义色彩。例(3)中的“捆”用错了。汉语中“捆”“把”“束”在越南

语中都用“bó”来表示成捆的东西。不管是蔬菜、火柴还是鲜花，反正能用绳子捆起来的東西一律叫“bó”。其实汉语中的“捆”“把”“束”所表示事物的量范围不同。“捆”限于量较多的，捆得比较随便，“把”表示的量比“捆”小，捆得比较整齐、而“束”捆得更漂亮，听起来文雅，多用于书面语。“玫瑰”是可供观赏的植物，用来送给朋友的，不能是随随便便的一捆，形式应该漂亮才能迷惑人。因此不用“捆”而应改为“束”。越南语的一个量词可以代替汉语不同语义色彩的几个量词是造成学生量词偏误的原因之一。上面的例(4)、例(5)都是由这个原因造成的偏误。正确的句子如下：

(11) 一粒沙子飞进我眼里，很不舒服啊

(12) 昨天下雨地上积了一大摊水。

甚至越南语中“珍珠”和“雨水”这两个名词都可共用一个量词“hạt”。越南语当中“hạt”既可以用于液体的“雨水”，又可以用于小颗粒状的“珍珠”。而汉语分别要用“粒”或“滴”来形容其不同的形状。“粒”用于圆的小颗粒状的东西，而“滴”多用于成珠状的液体。“珍珠”是小颗粒状的东西应该与“粒”搭配，“雨水”是属于液体的，应该用“滴”与之搭配。哪个量词的语义能跟哪个名词的语义相容就决定哪个量词跟哪个名词可以互相搭配。在还没有接触“滴”的时候，再加上学生不掌握量词与名词之间总有语义上的选择，以为越南语中“hạt”在汉语中对应的表达是“粒”所以造成“一粒雨水”的偏误。

例(6)的偏误明显反映越南学生学习汉语时受母语负迁移的影响很深。越南语凡是指动物的名词都用“con”(只)来计量而没有例外。“con”用来区别有生命事物和无生命事物。“con”的使用范围很广。因此初学汉语的越南学生一碰到指动物的名词都用上量词“只”。其实汉语量词“只”多用于鸟类、走兽，不用于“牛”“马”等头部比较大的牲畜。

2.3 越南语纯越音的词和汉语量词的读音接近、意思相近造成偏误

除了上面带有越南语特色的特点在越南学生的脑海里插根得很深造成偏误以外，纯越音的量词与汉语读音接近、意思相近的量词也是造成偏误的原因。例(7)的“张”(zhāng)，越南语的“trang”读音接近，所以说成“两张书”，其实是

指“两页书”。类似的现象还有汉语的“包”(bāo)和越南语的“bao”，汉语的“样”(yàng)和越南语的“dạng”，汉语的“筒”(tǒng)和越南语的“thùng”。追根究底都是由越南语的汉越音类推出来的。越南语的汉越词一部分跟汉语读音接近、意思相近，因此碰到跟汉语读音接近的词时，越南学生都以为是汉越词。实际上越南语中非汉越音的很多词读音跟汉语接近，都是纯越音的词。越南学生受这些影响，产生了“一包草”“一筒水”“一样练习”等的误代。

2.4 越南学生对汉语近义量词细微差异理解不够

越南语里“cặp, đôi”(对,双)是用来指有共同功能的互相对待、匹配、成双成对的两个同类事物，如：một cặp kính(一副眼镜)，một cặp từ điển(两本词典)，một cặp(đôi) tình nhân(一对情人)，một đôi giày(一双鞋)等。想表达“一副眼镜(một cặp kính)”越南学生马上用“对”或“双”来跟“眼镜”搭配，造成例(8)中“一对/双眼镜”的偏误。他们完全不了解“副”也可以用于成双成对的东西，而“副”强调的是个完整的整体。如：一副眼镜、一副担子、一副耳机、一副耳环等。“耳机”有两个接收器，“眼镜”有两个镜片，“担子”两边有两个框子，它们并不是分开为真正的两个物体，而是有机的联结成一个整体的，因此在数量上也算作一个事物，而且“副”只用于物，不用于人，这些都是越南学生难于理解的。再如例(9)的偏误。“对”应该改为“双”。用于人时多用“对”，而“双”都多强调成双配的，一般不能单个出现的事物。越南学生只知道汉语量词和自己母语的相同点，不掌握其不同点而类推使用造成偏误，是知其一不知其二。

2.5 越南学生不掌握用词的语境造成误代

例(10)“菜盘里一尾大鱼”中“一尾大鱼”用错了，应该改为“一条大鱼”。汉语中“一尾大鱼”不但可以说，而且“尾”唯一能跟“鱼”结合，“尾”和“鱼”的名量组配都是典型性的(邵洪亮，2011)。为什么例(10)错了呢？“尾”和“条”都用于“鱼”，以“尾”来描绘“鱼”其实是用“鱼”最富代表性的特征来概括反映“鱼”的整体，“尾”还可以生动地描绘活着的鱼的状态，“条”是从整个外表形状来看。菜盘里的鱼已经被做成一道菜供给人吃了，不可能是活着的鱼，所以例(10)的“一尾大鱼”改为“一条大鱼”更为准确。

总之，造成上面偏误的原因大部分来自母语负迁移。第一，越南学生对汉越词语义的误解，以为汉越词的语义跟汉语的语义一一对应，就一律上了与汉越词对应的汉语量词。第二，汉语的近义量词多，能精确表达概念间的细微差别，而越南语中却只用一个对应的量词。越南学生在母语中习惯用一个量词来表达多种语义色彩如量范围、理据的侧重点及评价色彩，甚至忽略这些细小的语义区别，并把这个习惯运用在汉语学习上。第三，越南语的一些量词跟汉语的一些量词读音相近也使越南学生容易误会，把读音接近的越南语量词用在汉语上造成混用。第四，越南学生以近义量词在语义上的相同点来概括汉语近义量词的语义及用法，忽略了其间的细小区别而造成误代。除了受到母语负迁移外，越南学生产生偏误的原因还在于汉语近义量词的语义和用法难以掌握，要靠具体语境才做出更恰当的选择。

三 越南学生汉语近义量词的习得规律

越南学生在汉语近义量词的习得过程中，汉越两种语言量词差异的大小会对其学习产生深刻的影响。对于一组近义量词，学习者总是更容易接受越南语中有对应的汉越词或读音接近的那个量词。比如近义量词“种、类、宗”中，越南学生先习得“类”然后才习得“种”，最后是“宗”。虽然“种”在越南语中也用汉越词“chủng”，不过因为“类”的使用范围比“种”广，出现频率高，所以学生先习得“类”。在“部、套”中，越南学生会优先用“部”，因为越南语中对应的量词是汉越词“bộ”。在“排、行、列”中会先习惯用“行”，因为越南语中“行”的对应量词是汉越词“hàng”。在“张、页”中先习得“张”，因为“张”和越南语的“trang”读音接近。越南学生学习汉语还有一个特点，凡是汉语和越南语相同的语言特点都被汉语初学者彻底利用，甚至滥用造成偏误，表现在量词习得上。如“一行树”和“一排树”都可以说。越南学生总会先习得“一行树”，因为“行”有对应的汉越词“hàng”。在类推使用过程中造成“队伍排得很整齐，分两行站着”的误代。汉语中“一张纸”和“一页纸”都可以说。因为汉语量词“张”(zhang1)跟越南语“trang”读音接近，用法也接近，都用于书籍、报刊、纸张。学生会先习得“张”。滥用时会产生“一张书”的误代。

对于越南语中没有对应汉越词或读音距离较远的汉语近义量词，如“捆、把、束”，“只、头”，“叠、摞、堆”，“帮、群、伙”等，越南学生怎么习得呢？第一，在母语的影响下使用范围广的量词，学生会先习得。“只”在越南语中对应于“con”，“con”在越南语中用于所有的动物，再说汉语“只”跟动物名词结合比任何指动物的量词要广，所以越南初学者很快就习得“只”的用法。由于量词具有评价意义、标量范畴和理据重点的差异(李杰, 2000)，人们在自己的表达中总会反映自己对于客观事物的认识，对不同的对象就有不同的认识、评价，对于相近或相似的事物、现象也总有稍微不同的看法，人们对事物的爱憎或褒贬评价都在词语上反映出来。如“三位老人”的“位”表示敬重、褒奖的情态色彩，“一个老人”、“三个工人”中的“个”表示随意，具中性色彩；与“个”搭配的名词很多，学生先习得“个”，然后才习得“位”，这是因为中性色彩的“个”使用范围比褒义量词“位”广得多。又如“帮、群、伙”这组近义量词，既可以说“一群人”、“一群男女青年”、“一群小鸡”、“一群岛屿”也可以说“一群土匪”。学生当然先习得“群”，因为“群”具中性色彩，可以搭配的对象多，而“帮”多含贬义，其使用范围只限于“土匪”、“坏人”之类的对象。这样，在评价色彩差异的近义量词中，越南学生习惯于先习得中性色彩的量词。

对于理据重点差异的近义量词，越南学生当然先习得描绘性高的量词。很多量词的理据都具描绘性和比喻性。描绘得更具体、更显出其表达的具体形状的量词使学生更容易想象、形容其形状，他们对此词的印象会更深。例如“一口井”和“一眼井”之间，学生会先习得“一口井”，因为“井面”有“口”的形状，“口”描写井面的状态是显性的，而“眼”描绘“井”的深度，没有描绘井面的“口”那么容易形象。

对于具表量范围的近义量词，学生最难掌握，因为学生不能通过读音和汉字来认出“量”的多少，要根据具体的语言环境、具体的搭配名词才能正确使用，因此“量”是隐性的。对于纯表量范围的近义量词学生最难掌握。

四 教学近义量词应该把握的几点思考

汉语近义量词在评价意义、理据重点和表量范围上具有差异。什么情况下用什么量词，并与什么

名词搭配完全靠名词和量词的语义选择,也要靠语义背景。面对着越南学生的近义量词偏误,本文拟在教学中采取以下的教学方法:

4.1 对近义量词进行释义

由于教材的篇幅有限,不能对近义量词一一解释。因此在课堂上,教师要承担补充知识的任务,对其说明解释,同时给出典型的例句来说明。学习汉语的越南学生都是成年人了,他们的理解能力、概括能力及推断能力都很强。教师如果能简单介绍某个量词的来源就可以帮助更好地理解其深远的含义,特别是对名词和量词的语义选择作出理据性的语义解释,补充他们对量词语义和用法的知识。这样既可以避免机械性的记忆,又可以加强理解性的记忆。

近义量词的解释应该遵循从具体到抽象、从典型到非典型的原则。首先要提出近义量词最基本的共同语义特点。在所搭配的名词中,先提出具体的名词及其最典型的名量搭配组合。然后才引入量词与抽象名词的搭配。对近义量词之间的语义、用法及色彩的细微差异给予适当的辨析。

4.2 汉越量词对比法

汉越量词在语义和用法上有相同点也有不同点,甚至同中有异,异中有同。教师给学生指出汉越量词的共同点可以促进其母语正迁移,指出两者的不同点可以克服其母语的负迁移。比如越南语的“bó”和“把、捆、束”的相同点是都可以用于成捆的事物,但是汉语的这三个近义词所表的量范围大小不同、格调色彩不同。因此,什么时候用哪个量词要具体看与它搭配的名词及语体。不能把越南语量词的用法套用在汉语量词的使用上。

4.3 示形法

汉语近义量词有的“近”在它们所表示的形象相近,有的“近”在都可以表达评价意味,还有的“近”在可以表达量范围,可以归结为一个共同的群体概念,但各自都有细微差别的语义。如“堆、叠”都能堆儿状的,我们都可以说“一叠钞票”,也可以说“一堆钞票”,可以说“一堆书”而不能说“一叠书”。叠”主要用于可以折叠的、少量、有条理的分层放的报纸、钞票等,而“堆”则说随意堆放、大量凌乱、无序的没有折叠的报纸、书籍、石头等,“堆”的使用范围比“叠”广得多。教师

可以借助“堆”和“叠”的表形来进行教学,“堆”可以用“一堆火柴”的图形来展示,“叠”可以用“一叠纸”的图形来展示。这是辨析得最清楚地、解释力最强的、印象留得最深的教学法,由此可以增强学生对近义量词的名量语义选择及用法的记忆力。

近义量词之间的语义有细微差别,有量词在这个情况可以跟这个名词搭配,在另外的情况就不能。还有很多量词可以跟一个名词搭配。这使学生感到困惑,不容易掌握,更不容易记住。教师可以设计近义量词复现的一系列练习。除了填空、语块替换练习,翻译练习外,要特别注重量词出现的语境,因为有很多情况量词与名词搭配使用是由语境来决定的。

五 结语

由母语负迁移造成越南学生学习汉语的偏误,尤其是近义量词的偏误是最为普遍、最为重要的原因。越南学生先习得跟越南语相同或接近的语言现象,典型是他们先习得对应于汉越词和读音相同的汉语量词。在同一个近义量词种类中,先习得中性情态色彩的量词和描绘性高的量词,后习得褒贬义的量词和比喻义的量词。教师进行近义量词教学时要特别强调辨析近义量词之间的细微差别,名词与量词的搭配主要由名词和量词的语义能否相容及其出现的语境决定。因此不能单个量词教学而要把它放在语块、语境中来解释、辨析。这样才能增强学生的理解能力和记忆力,有效于正确的使用,提高表达能力。

参考文献

1. 何杰. 现代汉语量词研究 [M], 北京: 民族出版社, 2000。
2. 李行健. 现代汉语量词规范词典 [M], 石家庄: 河北教育出版社, 2010。
3. 刘学敏; 邓崇谟. 现代汉语名词量词搭配词典 [M], 浙江教育出版社, 1989。
4. 邵洪亮. 名量组配的典型性语量词教学的系统性问题 [J], 《汉语学习》, 2011第5期。
5. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 (增补本) [M], 北京: 商务印, 2004。
6. Phan Văn Các. Từ điển Hán Việt [M], NXB Tổng hợp Hồ Chí Minh, 2007。

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TIẾNG ANH LẤY SINH VIÊN LÀM TRỌNG TÂM TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM: LỢI ÍCH VÀ THÁCH THỨC

Đào Thị Thanh Hào
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Trong xu hướng hội nhập toàn cầu, nhu cầu cấp thiết đặt ra cho hệ thống giáo dục Việt Nam là thực hiện cải cách, đặc biệt là đổi mới phương pháp dạy và học sao cho học sinh có thể tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả và phát huy được hết khả năng của mình. Việc giảng dạy tiếng Anh ở trường đại học cũng nhằm đáp ứng nhu cầu đó. Mục tiêu chính của việc dạy ngoại ngữ ở cấp độ này là áp dụng các phương pháp mới nhằm giúp sinh viên giao tiếp thành thạo, phối hợp ăn ý và học tập độc lập. Tuy nhiên, các phương pháp giảng dạy tiếng Anh truyền thống lấy giáo viên làm trọng tâm lại không phù hợp để đáp ứng nhu cầu của người học, vì các phương pháp này khiến việc học ngoại ngữ trở nên bị động, sinh viên không có nhiều cơ hội thể hiện bản thân trong lớp. Chính vì thế, trong vài thập niên trở lại đây, phương pháp dạy và học tiếng Anh lấy sinh viên làm trọng tâm đã và đang được sử dụng khá rộng rãi nhằm giúp việc học chủ động hơn đồng thời sinh viên có thể bắt kịp với chương trình học. Rõ ràng phương pháp này có nhiều ưu điểm hơn cách dạy và học truyền thống vì sinh viên được tham gia các hoạt động thiết thực, giao tiếp tự nhiên và có thể học theo đúng khả năng cũng như những điều mình hứng thú.

Tuy nhiên, khi áp dụng vào trường đại học, phương pháp lấy sinh viên làm trọng tâm cũng đặt ra những thách thức không nhỏ cho các nhà quản lý giáo dục, các thầy cô giáo và cho chính sinh viên. Thách thức trước hết đến từ đặc điểm văn hóa của sinh viên Việt Nam, sau đó là khả năng tiếng Anh hạn chế của phần đông trong số họ. Hai nhân tố khác không kém phần quan trọng là ảnh hưởng của việc tuân theo giáo trình và hệ thống kiểm tra đánh giá.

Trong bài viết này, tác giả trình bày một số ưu điểm nổi bật của phương pháp giảng dạy tiếng Anh lấy người học làm trọng tâm, đồng thời thảo luận những thách thức chính khi áp dụng phương pháp mới này

trong hệ thống giáo dục tiếng Anh ở trường đại học tại Việt Nam.

Abstract: In the trend of international integration, there is an urgent need to reform education system, especially in the teaching and learning methodology, so that students can obtain knowledge effectively and develop their own potential ability. Teaching English at university is not an exception. The main goal of language education at this level is to apply new approaches to help learners master in English communication, fully cooperate with others and learn independently. However, unfortunately the traditional way of teaching English (e.g teacher -centered method) is no longer suitable to meet the needs of students because their learning is very passive and they lack chances to practice the language in class. Therefore, over the last few decades, student-centered learning has been introduced to encompass replacing lectures with active learning, integrating self-paced learning programs. Student-centered learning environment's advantages outweigh the traditional teacher-centered ones since the former provides learners with complimentary activities, natural interaction, and fulfillment of their own learning interests.

Nevertheless, when being applied and implemented at university, student-centered approach does pose some challenges for educators, teachers as well as learners. The first difficulty comes from Vietnamese cultural characteristic, then followed by Vietnamese students' low proficiency in English. Finally, the curriculum and examination system are also two other factors that should not be overlooked.

For all of the issues mentioned above, this paper is designed to discuss some benefits of student centered method in teaching English for tertiary students. At the same time, it also focuses on examining different burdens that stake holders likely encounter when teaching and learning with this method

IMPLEMENTING LEARNER-CENTERED APPROACH IN TEACHING ENGLISH AT VIETNAMESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: BENEFITS AND CHALLENGES

1. Introduction

In the trend of international integration, we have witnessed numerous changes in almost all aspects of life, including higher education. Today, there is an urgent requirement for tertiary learners to obtain skills to adapt themselves to various situations and communicate in English with different people from different cultural backgrounds. For this reason, teaching students how to communicate effectively, cooperate with others and learn independently has become the main goal of language education (Cheng 2003). In fact, communicative skill "prepares learners to better communicate through their assessment, enter into dialogue with peers and academics, and formulate questions to further their learning" (Deakin University 2013). Therefore, undoubtedly once students can master this, they can gain success in their study and their future career. Unfortunately, the focus of traditional ways of teaching and learning (e.g teacher-centered and passive learning approaches) is not suitable to help students reach such goals. As a result, it becomes crucial to make changes and reforms in the traditional teaching approach and provide students with knowledge and skills in a modern way.

Over the last few decades, learner-centered approach has been introduced and implemented in many Vietnamese universities in teaching students different subjects in general and English in particular. This is because teachers believe in this mode's promising benefits of providing students with new skills such as activeness, independence, cooperativeness and creativeness. However, this kind of pedagogy is still new and hard to accept for many students because it has a connotation of learning environment and cultural appropriateness, taking into account the fact that Vietnam is a society that is culturally oriented towards

collectivism rather than individualism (Hofstede & Hofstede 2005). Hence, beside significant advantages of learner-centered teaching, there are also many considerations posed for teachers of English and educators that are going to be identified and discussed later.

This paper is conducted to address two main issues:

- (1) In what way does learner-centered approach benefit learners of English?
- (2) What challenges are there in implementing this approach in the Vietnamese context?

2. Learner - centered Approach: The Notion and Benefits

2.1. The Notion of Learner-Centered Approach

The concept of learner-centered or student-centered learning was coined as early as 1905 by Hayward and developed in Dewey's work in 1956. Another developer Carl Roger (2013), the father of client-centered counseling, helped expanding this approach into education prospect. In his book 'Freedom to learn for the 80s', Roger describes the shift from the expert - teacher to the student - learner to meet the need for a change in the traditional environment where students became passive, apathetic and lacked enthusiasm.

In fact, learner-centered learning does not own one universally-agreed definition, though it has been a term often used by a number of higher education policy-makers or teachers. This is because in different contexts, the approach is taken into account in different ways.

However, there is a major principle which has been approved by all proponents and researchers

of the approach. This is that, learner-centered method is based on the philosophy that the student is at the heart of the learning process. In other words, this approach focuses on each student's interests, abilities, and learning styles, placing the teacher as a facilitator of learning. By such teaching style, the student's voice is acknowledged as central to the learning experience of every learner, and ideally they can choose what and how they will learn, and the way they will assess their own study. National Center for Research on Teacher Learning (1999) even made it clearer by emphasizing the pro-activeness of students in this pedagogy. They showed that during their learning process, students are active participants; they utilise their own strategies and study English at their pace, which make learning individualized rather than standardized (1999). Moreover, learner-centered learning helps develop various skills such as critical thinking, reflective thinking and problem solving. This is a notion which underlies all attempts at applying the learner-centered approach. Whilst this means that the student is the focal point of the process, the role of the teacher remains paramount, particularly under the context that students' competencies are not the same.

2.2. Conventional Versus Learner-centered Approach

The differences between conventional approach and learner-centered approach are quite easily recognized. With the conventional or teacher/expert approach, learners are viewed as relatively passive, and external reinforcement controlled by teachers is necessarily available to shape their behavior (Skinner 1953). What is more, learners are "empty vessels to be filled with knowledge", thus, they really need "an expert" to feed them information (Garfield 1995; Moore 1997). In this light, knowledge is defined as an entity transmitted and absorbed by students. Therefore, a good teacher should be the one who transfers information thoroughly and at the right

pace so that learners can receive and "digest" information to make it their own (Moore 1997). As a result, under this approach, learning is viewed as a linear process, progressing steadily from "not knowing" to "knowing".

In the traditional lessons, the predominant use of formal lectures, seminars and examinations are very powerful. Teacher provides structured material during lectures, while students listen carefully and take notes quickly. Then, during seminars, students are questioned their understanding on the material. Finally, absorbed knowledge is checked and assessed by conducting examinations several times during the term. This approach is relatively efficient since it allows educators to teach many students within a rather short period of time. Unfortunately, in most of the cases, such methods might focus on the "surface" rather than "deep" comprehension levels and just help the students to get a high score in the test but not evaluate their true competency (Biggs 1999).

On the other hand, learner-center approach is in contrast to the traditional method mentioned above. In this way, learners are not passive receivers of information and knowledge but rather active participants in a complex learning process. They have the responsibility to accommodate their own unique learning style so as to structure their own learning. Meanwhile, the teacher plays the role of a guide who assists the learner in the process of constructing their individual system of knowledge. Broughton (1994) adds that "the language student is best motivated by practice in which he senses the language is truly communicative, that it is appropriate to its context, that his teacher's skills are moving him forward to a fuller competence in a foreign language" (p.47). It can be understood that, the teacher is there not to explain but to encourage and help students to explore, try out, make learning interesting, and learn from mistakes.

Unlike teacher-centered approach, the modern style puts students into the center, the materials given by teachers are less significant than the development of logical or systematic concepts through social exchange (Vygotsky 1978). This implies that the social environment surrounding learners helps encourage the development of their thoughts, beliefs and behaviors inside and outside classrooms. From a constructivist perspective, students are actively and individually shaping their own social knowledge, rather than merely copying knowledge from teacher (Garfield 1995). For this reason, the assessment of their understanding aims to diagnose the problems and promote learning.

2.3. Proposed Benefits of Learner-centered Approach over Traditional Approach in Teaching English

Traditionally, teacher-centered English teaching methodology focuses on accuracy of grammatical structures and isolated items of vocabulary. Jim Scrivener (2012) stated that “the teacher spends quite a lot of class time using the board, materials and explaining things again and again as if he/she is ‘transmitting’ the knowledge into learners' brain” (Scrivener 2012, p.16). At the same time, students are required to learn the rules and the items of lexis by heart, and make some sentence examples based on such things. However, most of the time they explore only narrow avenues of the language since the syllabuses are grammatical-based and the language is grouped by purpose (Scrivener 2012, p.16). Meanwhile, other important skills like listening and speaking which are crucial for interaction processes are not appreciated properly and taught effectively. When it comes to assessment, the teacher-approach seems to judge students' ability based on their memorization and paper work. This might be inaccurate and subjective because sometimes it is affected by various factors and contexts.

By contrast, learner-centered style does have their advanced uses in teaching English as a foreign language. First and foremost, it creates a friendly learning environment for students to be more open and proactive in study. In his book named *Learning Teaching*, Scrivener (2012) emphasized the importance of communicative competence in language learning. He meant that students are expected to “be able to use the language for meaningful communication” and a foreign language should be taught in the way so that “not simply for the learner to be able to write to a foreign pen friend” but to broaden his or her horizons by introducing “certain ways of thinking” in simultaneous real life conversations (Richard 2008, p.4). Under this significance, teacher only plays the role as a guide while learners base on such instruction and perform the task in their own ways. They share responsibilities in class and actively get involved in individual work as well as group work to reach the desired results (Walters 2011). As learners participate in communication with each other and learn from their own mistakes during their performance, they can strengthen their communicative skills, and apply English language into different specific real life contexts. In this approach, learners are self motivated and enjoy learning more because they can choose and feel comfortable with the topics without worrying about making mistakes. For example, in speaking or writing lessons, students have the right to decide the topics by relying on the wide theme suggested by teacher. In this way, they do not major in only one topic but are able to acquire more knowledge in different challenges and settings (Weimer 2013). The eventual result is that fluency and accuracy in English usage gradually improves.

Another advantage of learner-centered method in teaching English is that students benefit from collaborating, supporting, and co-operating with one another. With this methodology, all the

students are required to face the challenges by helping each other and sharing ideas to solve problems. Teachers choose suitable activities and guide them into the lesson, then groups of students must decide what to do and how to deal with the task on their own. Under the instruction of teachers, learners work in groups discussing the solution, supporting each other, sharing the leadership and producing meaningful speech or statements themselves. This is particularly effective with productive skills like speaking. Long and Porter (1985) indicated that group work in learner-centered teaching approach is an "attractive alternative" to the teacher-led mode and "a viable classroom" that can replace individual conversations with native speakers. In other words, both of them agreed that by this mode, teachers no longer get involved too much in the students' performance but let them practice speaking together in teams to self improve their skill.

In short, learner-centered approach is obviously more advantageous than teacher-led mode. The former tends to encourage students to show their potential on their own while developing the cooperation as well as pro-activeness in learning. In other words, students feel more comfortable and easier to learn under learner-centered system because they can master their own leadership and get experiences from their mistakes.

3. Implementing Learner-centered Approach in Teaching English in Vietnamese Context

3.1. Current Situation: The Shift from Teacher-centered to Learner-centered Approach

Following the trend of contemporary English teaching pedagogy, the reform of the teaching English in Vietnam has focused on developing learners' communicative proficiency and promoting learners' autonomy and pro-activeness in language classrooms. In fact, the booming of

communicative approach has shifted the teaching process from "language form" to "language function" which is in accordance with the needs of students (Savignon 1997). Inevitably, the language teaching mode has also changed from traditional teacher-centered to more learner-centered (Nunan 1988; Tudor 1996). This communicative language teaching style requires learners' active participation and negotiation to produce meaningful interaction in class and of course this aims to encourage students to interpret and construct meaning by themselves based on the basic guide from teacher (Breen & Candlin 1980).

Theoretically, under the learner-centered methodology, students are aware of their objectives and goals so they know what to do and how to do in order to achieve these goals. Thus, this model for "language curriculum development shifts from what should be done in a course of study to what is specifically done by language teachers in their classes through the negotiation between teachers and learners in the planning, implementation and evaluation of language courses" (Nunan 1988). However, in most of Vietnamese tertiary institutions, the so called top-down approach is very strict, hence, curriculum is still assigned by the Ministry or teacher board, and so the negotiation is not very strong. Nonetheless, the autonomy of learners in studying a language is emphasized and modified in some aspects. Specifically, at the early phase of the course, students' needs are collected and analyzed so that learning styles can be figured out and used for selecting course content and teaching methodologies. During every lesson, more responsibility is placed in the hands of students to manage their study and teachers now just play the role of facilitators to help learners get knowledge in their own way rather than being "the source of knowledge". Learners' autonomy can be fostered through communicative tasks by which they can develop their English language as well as skills. In a student-centered class, at different times, there are various activities in which students may be working alone to prepare ideas or making notes,

or in pairs, or in groups to discuss their answers, react to one another's written work or share ideas. Also in a student-centered class, students may be teacher-led, before they work together, their teacher will help them prepare to work together with explanations and pronunciation practice. While students are working together, their teacher will be available to give advice and encouragement. After they've finished working together, and the class is reassembled, their teacher will give them feedback, offer suggestions and advice, make corrections, and answer questions.

3.2. Challenges Posed for Educators and Teachers

The challenge firstly comes from Vietnamese cultural characteristic. Although the learner-centered approach promotes the autonomy and activeness of students in class, not in all cases the methodology obtains successes. An important aspect, particular to Asian cultures, is the preservation of 'face' which means "a person's social and professional position, reputation and self-image" (Go & Mok 1995, p. 46) Students are afraid of losing face when they give the wrong responses or being unable to answer teacher's question. Therefore, they would rather not express their personal opinions nor argue with others in the formal class. Commonly, they do not usually take part in discussions until they are asked to do so. This has a negative impact on the effectiveness of the lesson in which students tend to be inactive and reserved.

Another burden in implementing the learner-centered approach is the Vietnamese students' low proficiency in English. In the university where English is trained professionally, this is not really the matter because their major is English, thus, they can use it to actively take part in different activities such as discussions, arguments, or sharing ideas, etc. This foreign language can be employed as the main tool of interaction in class so that students can gain knowledge, and at the

same time, practice their language ability. However, in many other tertiary institutions where English is just considered as a "minor subject", the story is completely different. Most of students in these universities are at the elementary or pre-intermediate level of English proficiency, so without the thorough and careful instruction from teacher they hardly manage to carry out their tasks in an independent way. Take role-play activities as a good illustration for this. Teacher often finds it difficult to assign these tasks for students however interesting and useful they are because students' vocabulary and structures are limited. To be specific, they might have many ideas in their mind but do not know how to express them and argue with classmates in English. Therefore, teacher should be available to feed them in and guides them step by step in order to ensure the comprehension of the whole class. In this light, students' language competence really challenges any teacher who wants to apply learner-centered approach in his/her class which requires the autonomy and pro-activeness from students.

Last but not least, the curriculum as well as examinations are also the two factors that have significant impacts on the efficiency of the learner-centered mode. In Vietnamese education system, these two issues often own the mutual influence on each other, hence, teacher has to follow the assigned curriculum and make sure students can achieve fruitful results at the end of the course based on their performance in examination. As Hopkins (2002, p. 281) observes, "one of the threats to child-centered learning is the narrowing of the definition of effective student learning to... test scores... It is evident from the case studies that teachers in Uganda, Kenya, and Tanzania are subject to significant expectations and pressure to ensure student success on national examinations." In other words, the gap between knowledge and outcomes is serious that both teachers and stakeholders need to bear in mind in "both pre-service and in-service teacher education

if learners' communicative skills as well as learning strategies are to be improved". Obviously, a shift from traditional approach to learner-centered approach means a spectacular change in the way of assessment, otherwise the latter is just interpreted at the classroom level rather than at the course or curriculum level in which students are supposed to have the autonomy in deciding the course planning, implementation, assessment and evaluation.

4. Conclusion

In conclusion, the learner-centered approach in teaching English at tertiary level does prove its strengths in terms of promoting students' independence and activeness in class. Due to this fact, Vietnamese university education system has tried to apply this mode as a new method in teaching English to catch up with the global integration trend. However, what maybe successful in global contexts may not be equally appropriate in a particular local settings. There are always some certain contextual factors that put direct impacts on the implementation of the methodology. In the case of the learner-centered approach, such burdens are cultural appropriateness, Vietnamese students' English competence, and the mutual relation between learning and assessment.

Therefore, this paper raised a concern about the way the learner-centered methodology is implemented at university level in Vietnam to teach English. All educators, education managers to teacher and learners must get involved in an attempt to address these challenges because culture appropriateness, students' English competency, and the link between curriculum and assessment determine the success or failure of the

course. Only when reform policy conducted by stakeholders and methodology developed by teachers are consistent and sufficient would the approach gain high achievement.

REFERENCES

1. Biggs, J 1995, "Student approaches to learning, constructivism and student-centered learning", *Paper presented at the Improving university teaching: Twentieth International Conference 10-13 July*. University of Hong Kong, Hongkong.
2. Breen, M. P& Candlin, C. N 1980, "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, vol. 1, p. 89-112.
3. Broughton, G 1994, *Teaching English as a Foreign Language*, 2nd ed, Routledge, London.
4. Hofstede, G 2003 *Cultures and organization-software of the minds*, 2nd ed, McGraw-Hill, New York.
5. Go, F & Mok, C 1995, "Hotel and tourism management education: Building a centre of excellence in Hong Kong", *Tourism Recreation Research*, vol. 20(2), p. 46-57.
6. Rogers, C.R & Freiberg, H.J 1994, *Freedom to Learn*, 3rd ed, Charles E. Merrill Publishing Co, Columbus
7. Scrivener, J 2012, *Classroom Management Techniques*, Cambridge University Press, Cambridge.
8. Moore, D.S 1997, "New pedagogy and new content: the case of statistics", *International Statistical Review*, vol. 65 (2), p. 123-165.
9. Nunan, D 1988, *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
10. Richards, J. C 2008, *Communicative Language Teaching*, Routledge, London.
11. Savignon, S. J 1997, "Communicative competence: Theory and classroom practice", *Texts and contexts in second language learning*, 2nd ed, McGraw- Hill, New York.
12. Tudor, I 1996, *Learner-centredness as language education*, Cambridge University Press, Cambridge.
13. Vygotsky, L 1978, "Mind and society", *The development of higher mental processes*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
14. Weimer, M. 2002, *Learner-Centred Teaching*. Jossey Bass, A Wiley Company, San Francisco.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN VÀ TRUYỀN THÔNG TRONG DẠY KỸ NĂNG THUYẾT TRÌNH BẰNG TIẾNG PHÁP

Đặng Thị Việt Hoà
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Hiện nay có tương đối nhiều tài liệu tham khảo bằng tiếng Pháp và tiếng Việt liên quan đến kỹ năng thuyết trình. Tuy nhiên các tài liệu này không đi sâu phân tích các bước chuẩn bị thuyết trình bằng ngoại ngữ. Trên thực tế, thuyết trình bằng tiếng nước ngoài khó hơn thuyết trình bằng tiếng mẹ đẻ: ngoài kỹ năng nói trước công chúng, sinh viên còn cần có khả năng đọc và hiểu bằng tiếng nước ngoài, biết chuyển hoá ngôn ngữ viết thành ngôn ngữ nói, có khả năng nói to, phát âm đúng, tốc độ nói tương đối trôi chảy...). Vì vậy, chuẩn bị một bài thuyết trình bằng tiếng nước ngoài đòi hỏi công phu hơn và nhiều thời gian hơn.

Bài viết này nhằm trả lời hai câu hỏi: Sinh viên cần trải qua các bước cụ thể nào để chuẩn bị một bài thuyết trình bằng tiếng Pháp?; Trong thời đại ngày nay, khi chúng ta đang sử dụng Internet 2.0 và 3.0, sinh viên và giáo viên cần ứng dụng những công nghệ thông tin nào trong các bước chuẩn bị thuyết trình?

Abstract: Nowadays there have been quite a number of reference documents in both French and Vietnamese which explain the skills and steps for presentation. However these materials do not fully cover steps for preparing a presentation in foreign languages. In practice, doing presentations in foreign languages is more difficult than in the mother tongue language: students need to be good at public speaking and also good at reading and understanding the foreign languages. They should be able to change the written language into spoken language, they need to speak loudly enough with good pronunciation and intonation, etc. Therefore, preparing for a presentation in foreign languages requires more time and effort.

This research would focus on the following two questions: What are the steps that students need to take to prepare for a presentation in foreign languages (French to be specific)?; In this modern time when we are using Internet 2.0 and 3.0, what information technologies can teachers and students use to prepare for the presentations and for the course?

1. Giới thiệu chung

Sinh viên cần có khả năng thuyết trình bằng ngoại ngữ vì kỹ năng này không chỉ cần thiết trong hoạt động nghề nghiệp sau này mà còn cần thiết cho nhiều môn học. Do đó, môn “Kỹ năng thuyết trình” đã được đưa vào chương trình giảng dạy của nhiều trường đại học chuyên ngữ.

Hiện nay có khá nhiều tài liệu hướng dẫn chuẩn bị một bài thuyết trình trước công chúng nhưng các tài liệu này không đi sâu phân tích các yếu tố cần quan tâm khi chuẩn bị bài thuyết trình bằng tiếng nước ngoài.

Để có thể có được một bài thuyết trình chuyên nghiệp và thành công bằng ngoại ngữ, sinh viên cần trải qua các bước: xác định và khoanh vùng chủ đề thuyết trình, tìm thông tin, lập phiếu đọc-xây dựng dàn ý, soạn thảo nội dung, chuẩn bị tài liệu trình chiếu, và cuối cùng là thuyết trình.

Trong tất cả các bước được giới thiệu trên, công nghệ thông tin và truyền thông, cụ thể là internet, các phần mềm và mạng xã hội cần được sử dụng. Dưới đây là bảng tóm tắt các công nghệ được sử dụng trong khuôn khổ môn học **Kỹ năng thuyết trình bằng ngoại ngữ**:

Công nghệ được sử dụng	Nội dung	Mục đích sử dụng
Dropbox	toàn bộ môn học	sử dụng trong toàn bộ môn học: chia sẻ tài liệu, nộp bài, chữa bài, quản lý môn học.
Zotero	tìm kiếm và quản lý	tìm thông tin đáng tin cậy trên internet (các

Google alerte (google cảnh báo) Twitter, facebook	thông tin	trang web và mạng xã hội), quản lý, theo dõi và liên tục cập nhật thông tin trong suốt thời gian diễn ra môn học. tạo mục “tài liệu tham khảo” tự động nhờ phần mềm Zotero.
Prezi, power point	chuẩn bị phương tiện trình chiếu	tạo công cụ thuyết trình hợp lý, sinh động.
Audacity	chuẩn bị thuyết trình	ghi âm phần thuyết trình

Qua bài viết này chúng tôi muốn chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy kỹ năng thuyết trình bằng ngoại ngữ nói chung và bằng tiếng Pháp nói riêng. Ban đầu chúng tôi giới thiệu dropbox, công cụ được dùng trong suốt môn học, sau đó, lần lượt giới thiệu từng bước chuẩn bị thuyết trình. Trong mỗi giai đoạn chuẩn bị, nếu có sử dụng công nghệ thông tin, sẽ cụ thể hoá công dụng, chức năng và cách dùng của từng ứng dụng.

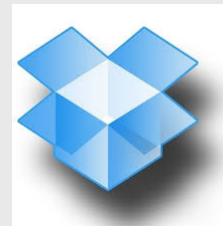
2. Dropbox - công cụ dùng trong suốt thời gian diễn ra môn học

Hiện nay, nhờ công nghệ đám mây, có nhiều ứng dụng giúp lưu trữ và chia sẻ thông tin trên mạng internet: dropbox, box, googledriver...

Việc sử dụng dropbox khá đơn giản, người dùng chỉ cần vào trang web: <https://www.dropbox.com/> để tạo tài khoản, việc tạo tài khoản khá dễ dàng, sinh viên vốn đã có thói quen dùng thư điện tử hay các mạng xã hội đều lập được tài khoản mà không gặp khó khăn. Trên khuôn khổ môn học, để tiết kiệm thời gian trên lớp và tăng cường khả năng chủ động tự xoay sở, tìm tòi của sinh viên, và đặc biệt trong tình trạng mạng wifi ở trường không sẵn có hoặc quá yếu, giáo viên có thể yêu cầu sinh viên tự tạo tài khoản ở nhà. Kinh nghiệm cho thấy trong thời đại bùng nổ công nghệ thông tin, mỗi sinh viên có nhiều tài khoản, với nhiều password khác nhau, nên việc quên tên đăng nhập và quên mật mã xảy ra khá thường xuyên. Sinh viên lưu lại trên một văn bản word các tên đăng nhập và mật mã tương ứng, và

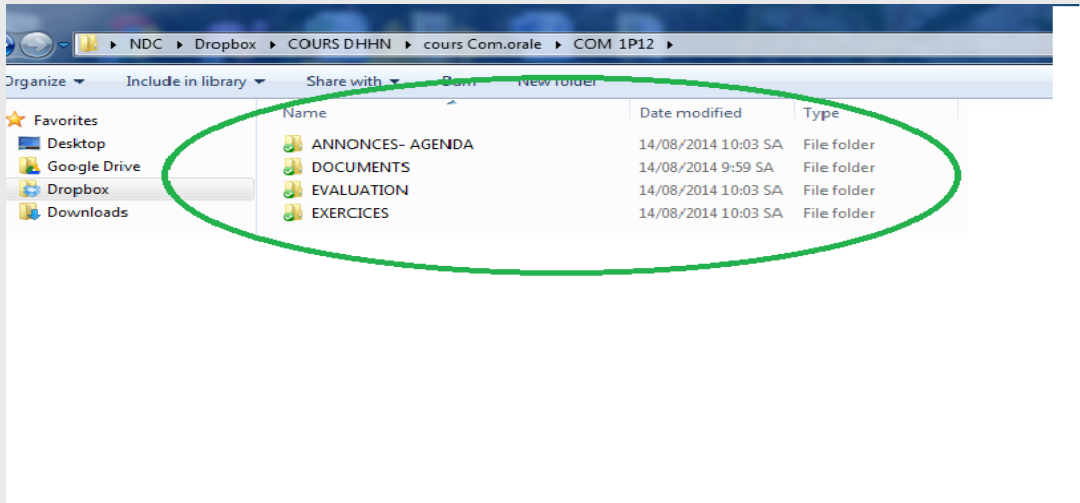
sau đó ghi lại văn bản này ở nhiều chỗ khác nhau, trên máy tính, trên mạng... Việc chọn một mật mã duy nhất cho tất cả các tài khoản cũng có thể là một giải pháp tương đối hữu hiệu.

Sau khi đã tạo tài khoản dropbox, sinh viên sẽ tải phần mềm dropbox và cài đặt vào máy. Sinh viên tải tại nhà để tránh mất thời gian trên lớp. Dropbox có phiên bản dành cho điện thoại di động và máy tính bảng nên người học hoàn toàn có thể tải về điện thoại để thường xuyên cập nhật thông tin về môn học ở bất kỳ đâu. Sau khi cài đặt, trên máy tính của người dùng sẽ hiện ra biểu tượng:



Biểu tượng dropbox

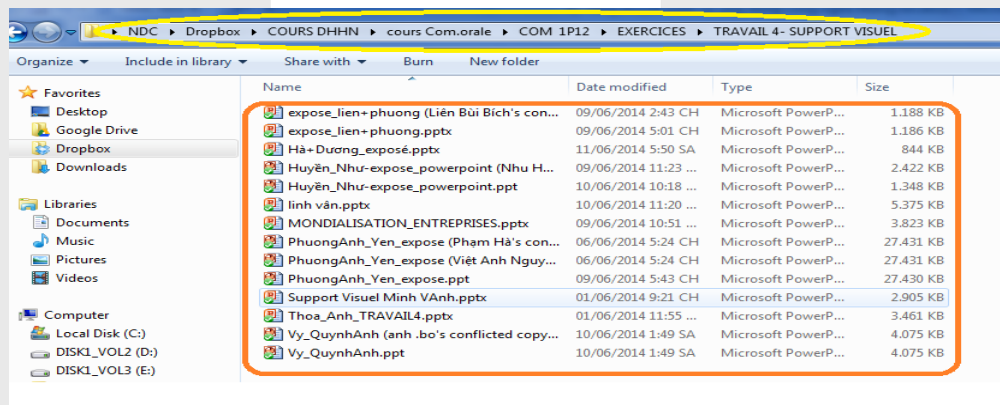
Khi máy tính của người dùng nối mạng, và mọi thông tin đã được đồng bộ hoá, ở góc trái của biểu tượng sẽ hiện ra một dấu v màu trắng trên nền xanh. Tiếp theo, giáo viên sẽ tạo một thư mục riêng dành cho môn học, lấy tên môn học ví dụ là “COM II” hoặc kỹ năng thuyết trình. Dựa theo lý thuyết của Marcel Lebrun, và cấu tạo của nền tảng Icampus được dùng tại trường đại học công giáo Louvain, để dùng dropbox như một công cụ để chia sẻ, hợp tác trong lớp học, giáo viên có thể chia thư mục này làm nhiều thư mục nhỏ bao gồm: thông báo, tài liệu học tập, đánh giá, bài tập.



Cấu tạo thư mục môn học

Trong thư mục **Thông báo**, giáo viên có thể để các thông báo liên quan tới môn học (thông báo về lịch học, lịch nộp bài, đăng kí thuyết trình...), có thể yêu cầu sinh viên tra cứu thông báo trên dropbox trước khi tới lớp. Thư mục **Tài liệu** dùng để chứa tất cả những tài liệu dùng cho môn học.

Thư mục **Đánh giá** là nơi để bảng điểm, phần kiểm tra, đánh giá, biểuđiểm hay nhận xét bài tập của sinh viên. Thư mục **Bài tập** là nơi sinh viên nộp bài. Trong thư mục này, giáo viên có thể tạo các thư mục con, ví dụ: **Bài tập 1, Bài tập 2, Bài tập 3. Bài chữa 1, Bài chữa 2...**



Việc nộp bài rất đơn giản, sinh viên chỉ cần copy tài liệu word hoặc ppt... sẵn có, dán vào thư mục **Bài tập** trong dropbox với điều kiện máy tính có nối mạng. Tùy theo dung lượng của bài tập, tài liệu sẽ được đồng bộ hoá trên dropbox và tất cả các thành viên của nhóm gồm giáo viên, và sinh viên đều nhận được bài tập khi mở dropbox trên máy của từng cá nhân (máy có nối mạng để đồng bộ hoá, khi việc đồng bộ hoá hoàn tất, sinh viên và giáo viên có thể truy cập vào tài liệu dưới dạng off line trên máy tính).

Sinh viên hoàn toàn có thể soạn thảo bài tập luôn trên dropbox, mọi thay đổi trên văn bản sẽ

được đồng bộ hoá, tuy nhiên để đảm bảo an toàn trong trường hợp có vấn đề, giáo viên khuyên sinh viên nên soạn thảo toàn bộ bài tập trên máy tính, rồi sau đó dán lên dropbox.

3. Bước 1: Chọn chủ đề và tìm kiếm thông tin

Trong khuôn khổ bài viết này, tác giả muốn trình bày các bước sinh viên cần trải qua để thực hiện một bài thuyết trình bằng ngoại ngữ, mang tính chất thông tin hay khoa học thường thức. Đối với chương trình đào tạo cử nhân biên phiên dịch, môn học này được đưa vào trước môn học dịch, nhằm trang bị cho sinh viên khả năng tìm kiếm

thông tin đáng tin cậy trong một số lĩnh vực: môi trường, giáo dục, kinh tế, cơ sở hạ tầng, công nghệ thông tin... Việc làm bài thuyết trình trong các lĩnh vực này giúp sinh viên có những hiểu biết cơ bản đồng thời trang bị vốn từ vựng nhằm chuẩn bị tốt cho môn học dịch viết và dịch nói.

Sinh viên cần có trình độ B1-B2 ở môn học này vì môn học đòi hỏi sinh viên có khả năng đọc hiểu bằng ngoại ngữ và biên tập lại thông tin tìm được. Tức là sinh viên vừa phải có khả năng tiếp nhận vừa phải có khả năng sản xuất thông tin.

Sinh viên ban đầu sẽ chọn chủ đề khá rộng: môi trường, kinh tế, giáo dục, công nghệ thông tin và truyền thông, kinh tế, du lịch... Chủ đề này cần được khoanh vùng cụ thể hơn, giáo viên có thể định hướng sinh viên quan tâm đọc báo và sách về các mảng đề tài trên để có thể xác định được chủ đề hẹp hơn ví dụ: *tình hình ô nhiễm nguồn nước tại Hà Nội, tình hình xử lý rác thải tại Hà Nội, hiện trạng phát triển du lịch sinh thái hoặc Môn giáo dục giới tính ở Pháp được dạy như thế nào? Toàn cầu hoá là gì, tác động của toàn cầu hoá tới nền nông nghiệp Việt nam? Quảng cáo trên Facebook diễn ra dưới những dạng thức nào?...* Việc xác định được chủ đề hẹp có thể là mối quan tâm sẵn có của sinh viên, có thể rất tình cờ, nhưng thông thường, sinh viên sẽ phải bắt đầu tìm đọc tài liệu, đọc cả bằng tiếng mẹ đẻ và tiếng nước ngoài để hiểu thấu đáo vấn đề vì qua đó sinh viên sẽ nhận thấy chủ đề họ quan tâm có nhiều tài liệu không, mảng đề tài đó liệu có phải vấn đề được dư luận quan tâm không? Nếu không tìm được tài liệu, không thu thập được thông tin thì không thể thực hiện bài thuyết trình.

Việc chọn chủ đề không chỉ phụ thuộc vào bản thân người làm thuyết trình. Sinh viên thuyết trình cũng cần chú ý đến đối tượng nghe bài trình bày, ví dụ trong khuôn khổ lớp học, người nghe sẽ là các bạn trong lớp và giảng viên vì vậy, người thuyết trình cần chú ý tới các yếu tố sau:

Bài thuyết trình phải mang lại thông tin mới mà người nghe chưa được biết. Nếu bài trình bày chỉ nhắc lại thông tin mà người nghe đã biết, đã

hiểu thì người nghe sẽ không tập trung chú ý vì bài thuyết trình không có ích cho họ.

Tuy nhiên, lượng thông tin mới phải ở mức cho phép, người nghe chỉ có thể hiểu khi họ có một vốn kiến thức nền nhất định, và kiến thức nền này tạo thành cầu nối cho phép họ thu nhận những kiến thức mới. Ví dụ, một học sinh 8 tuổi sẽ khó có thể hiểu bài thuyết trình về ảnh hưởng của toàn cầu hoá đối với nền nông nghiệp Việt Nam, người già không bao giờ dùng Facebook sẽ không thể hiểu bài thuyết trình về quảng cáo trên Facebook. Vì vậy, chủ đề hẹp được chọn vừa phải mang lại thông tin mới lại vừa không quá kĩ thuật, không quá khó để không làm người nghe nản chí (người nghe luôn muốn cảm thấy là họ thông minh, họ hiểu và thu nhận thông tin mới từ người nói). Ví dụ, khi trình bày về xử lý rác thải, không nhất thiết phải đi sâu vào phân tích kĩ thuật và công nghệ. Cần lưu ý thêm là sinh viên sẽ thuyết trình bằng tiếng nước ngoài nên trong bài thuyết trình không nên có quá nhiều từ mới. Theo nghiên cứu thì số lượng từ mới không nên vượt quá 30% tổng số từ trong bài.

Ở bước này sinh viên nên chọn các chủ đề cả về Việt Nam và về nước ngoài vì sinh viên không chỉ cần hiểu biết về đất nước đích mà còn cần hiểu rõ về nước mình. Hiểu rõ mình và hiểu rõ đối tượng cùng làm việc với mình là hai yếu tố cần thiết để làm việc thành công trong môi trường toàn cầu hoá, và trong việc hình thành kỹ năng ứng xử liên văn hoá.

4. Bước 2: Tìm tài liệu

Khi đã chọn chủ đề, ví dụ về toàn cầu hoá và nông nghiệp Việt Nam, sinh viên cần tìm định nghĩa bằng tiếng nước ngoài. Tìm được định nghĩa rõ ràng và đúng, sinh viên sẽ gạch chân từ khoá trong định nghĩa và tiếp tục tự đặt ra các câu hỏi nhỏ (ai, cái gì, ở đâu, như thế nào, tại sao): toàn cầu hoá là gì, nông nghiệp là gì. Toàn cầu hoá bắt đầu từ khi nào? Toàn cầu hoá ảnh hưởng như thế nào tới các nước phát triển?...

Sau khi đã tìm định nghĩa và từ khoá quan trọng của chủ đề, sinh viên sẽ tìm thông tin trên mạng

hay tại thư viện hay các nguồn khác mà họ tiếp cận được nhưng thông thường, đối với sinh viên Việt Nam, tìm trên Internet là hữu dụng nhất, thông tin trên Internet đồng thời cũng là thông tin mới nhất. Công cụ được tìm kiếm chủ yếu là google cho tiếng nước ngoài và Cốc cốc cho tiếng Việt.

Trong quá trình tìm kiếm thông tin, sinh viên sẽ tìm nhiều thấy tài liệu bằng tiếng nước ngoài hơn khi tìm với google bằng ngôn ngữ đích, ví dụ muốn tìm được nhiều tài liệu bằng tiếng Pháp, sinh viên nên chọn google france, google belgique, google canada hoặc google suisse. Đương nhiên, ngoài Google còn có rất nhiều công cụ tìm kiếm khác nhưng tìm trên Google sinh viên đã thấy rất nhiều tài liệu, quá nhiều tài liệu là không cần thiết, vì nó sẽ làm nhiễu loạn thông tin. Mặt khác, ở giai đoạn này, sinh viên cần biết phân loại thông tin dựa vào hai yếu tố chủ yếu:

- Nguồn gốc thông tin: các thông tin từ các trang web chính phủ (org, gov) từ các tổ chức giáo dục (edu) hoặc trang chủ của các đơn vị nghiên cứu, các trường đại học, hoặc blog của một cá nhân là nhà nghiên cứu hoặc chuyên gia trong một lĩnh vực nhất định là thông tin có độ tin cậy cao.
- Nội dung thông tin: bài viết chứa thông tin khách quan đáng tin cậy hơn bài viết có nhiều yếu tố ngôn ngữ thể hiện thái độ của người viết với nội

dung được trình bày. Bài viết có nhiều số liệu thống kê, tên người thật việc thật đáng tin hơn bài viết mang tính diễn giải, kể chuyện một cá nhân hoặc vài cá nhân không có thật.

Google là công cụ tìm kiếm đầu tiên khuyên dùng với sinh viên, vì thông tin trên google thường dễ đọc và dễ hiểu. Tuy nhiên, nếu sinh viên có trình độ giỏi, có khả năng hiểu tốt và chất lọc thông tin cao, thì công cụ rất nên sử dụng là google scholar, google livres (sách). Công cụ thứ nhất google scholar là một công cụ tìm kiếm đáng tin cậy cho phép tìm được các bài báo mang tính học thuật cao được các trường đại học trên thế giới công nhận, công cụ này đồng thời cũng giúp tìm thấy một số sách. Công cụ thứ hai google livres cho phép tìm thấy sách. Vì một trong những mục đích chính của google livres là quảng cáo sách nên sinh viên sẽ không đọc được toàn văn, mỗi cuốn sách sẽ có vài trang hoặc nhiều trang khuyết nhưng sẽ đọc được phần lớn các thông tin cơ bản. Việc này rất quan trọng khi thư viện ở Việt Nam chưa có đủ ngân sách để thường xuyên mua sách bằng tiếng nước ngoài về nhiều lĩnh vực khác nhau. Tuy nhiên, các bài báo khoa học và sách khoa học thường khó hiểu hơn các nguồn thông tin tìm được trên google. Bù lại, thông tin thường đáng tin cậy hơn.



Google scholar

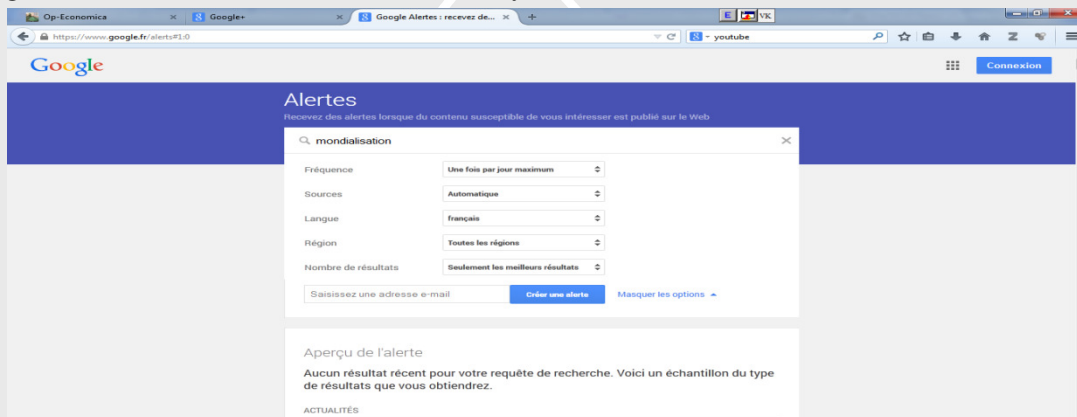
Ngoài việc tìm thông tin, sinh viên còn có thể cập nhật thông tin liên tục qua một số công cụ: Google alerte (google cảnh báo), Twitter, facebook, netvibe, scoop.it...

Việc đơn giản nhất là cập nhật thông tin qua mail: người dùng cần vào Google alerte (google

cảnh báo), ghi lại từ khoá và thời gian muốn nhận thông tin (hàng ngày, hàng tuần, hay hàng tháng...). Thao tác này hoàn thành, người dùng sẽ thường xuyên nhận được mail tổng hợp các bài viết thuộc nội dung đã đăng kí, xuất hiện mới trên Internet. Ngoài ra, sinh viên cũng có thể chọn

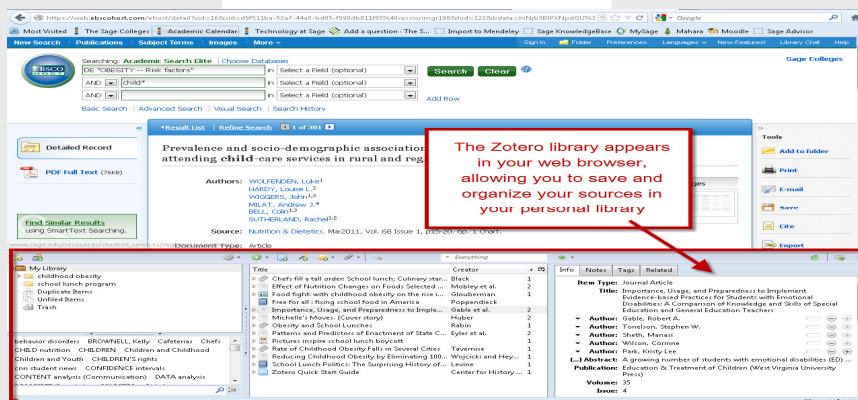
LIKE một fanpage của một tổ chức có liên quan đến chuyên đề mình chọn, hoặc follow một chuyên gia, một tổ chức trên twitter. Việc này

giúp sinh viên nhận được thông tin mới, và cập nhật về mảng đề tài mình chọn.



Ngay khi bắt đầu công việc tìm kiếm thông tin, sinh viên cần sử dụng Zotero. Đây là một công cụ giúp quản lý các trang web của người dùng. Công cụ này đồng thời là phần mềm giúp xuất tất cả những trang web và các sách đã đọc thành file word “Tài liệu tham khảo” theo đúng chuẩn thế giới. Phần mềm này có thể được tải về từ trang chủ: <https://www.zotero.org/>

Việc sử dụng phần mềm này khá đơn giản, sinh viên cài đặt tại nhà, giáo viên hướng dẫn sử dụng. Để tăng cường khả năng làm việc độc lập của sinh viên, giáo viên có thể cho sinh viên xem video hướng dẫn sử dụng trên youtube, việc này vừa giúp sinh viên luyện nghe hiểu vừa giúp tiết kiệm thời gian trên lớp.



Ngay khi tìm thấy một tài liệu hay có thể dùng cho bài thuyết trình, sinh viên sẽ ghi lại trên Zotero (thao tác đơn giản, nhấn vào biểu tượng trên màn hình). Việc ghi lại ngay từ đầu những tài liệu tìm thấy giúp tiết kiệm thời gian vì nếu sau khi hoàn tất bài thuyết trình sinh viên mới tìm lại xem mình đã dùng tài liệu gì thì sẽ mất thời gian và mệt mỏi, đồng thời các phần trích dẫn có thể sẽ không chính xác. Khi hoàn tất bài thuyết trình, sinh viên chỉ cần thực hiện hai, ba thao tác đơn giản là có thể xuất ra danh mục tài liệu tham khảo có dạng như sau:

- 2013 World University Rankings | Academic Ranking of World Universities [Internet]. [cité 14 juin 2014]. Disponible sur:

<http://www.shanghai-ranking.com/>

- Classement des universités françaises les plus populaires sur Facebook - Publié le Mardi 18 Mars 2014 [Internet]. [cité 4 mai 2014]. Disponible sur: <http://www.e-orientations.com/actualites/classement-des-universites-francaises-les-plus-populaires-sur-facebook-14634>
- La visibilité des universités sur internet [Internet]. [cité 14 juin 2014]. Disponible sur: <http://fr.slideshare.net/batier/la-visibilite-des-universites-sur-internet>
- Mace G, Pétry F. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales* [Internet]. De Boeck Supérieur; 2010.

Disponible sur: <http://books.google.fr/books?id=oUVDFaXJhZEC>

- Zihisire MM. *La recherche en sciences sociales et humaines: Guide pratique, méthodologie et cas concrets* [Internet]. Editions L'Harmattan; 2011. Disponible sur: <http://books.google.fr/books?id=zOHWeR-ypGgC>

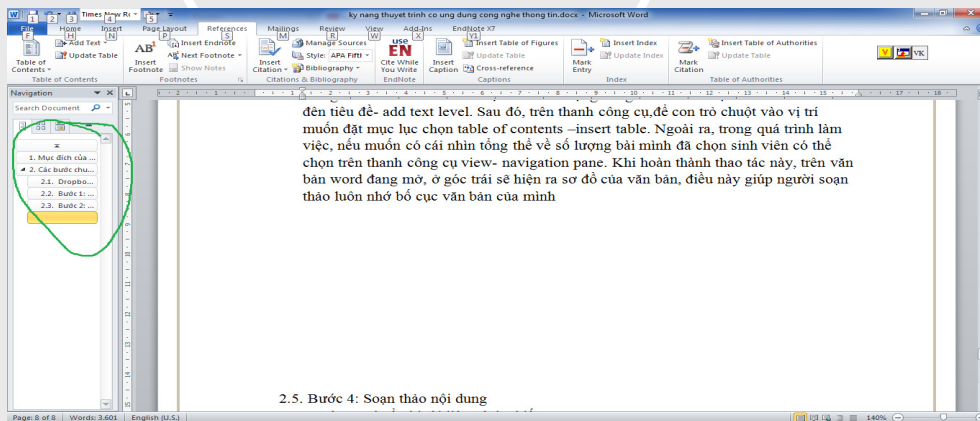
Phần mềm Endnote có chức năng tương tự như Zotero, nhưng đây là phần mềm có tính phí, và không tiện dụng bằng Zotero trong việc lưu giữ địa chỉ các trang web. Việc lưu giữ đòi hỏi nhiều công đoạn hơn.

5. Bước 3: Lập phiếu đọc - Xây dựng dàn ý

Sau khi tìm thông tin, sinh viên chuyển qua giai đoạn đọc lướt thông tin. Thực chất, mục đích của bài thuyết trình là sinh viên tổng hợp thông tin, sắp xếp lại theo trật tự logic của mình và giới

thiệu lại thông tin đã đọc.

Vì vậy, ở giai đoạn này, người học cần lập một văn bản word, lần lượt đọc lướt từng văn bản, copy toàn bộ văn bản hoặc những đoạn văn mình có thể sẽ dùng vào bảnword. Lưu ý, khi copy thì đồng thời dùng chức năng trích dẫn của Zotero để luôn biết thông tin được lấy từ nguồn tài liệu nào. Ở giai đoạn này, sinh viên cũng tạo mục lục bao gồm tiêu đề của các tài liệu mình sử dụng bằng cách: vào mục "reference"- bôi đen tiêu đề - add text level. Sau đó, để con trỏ chuột vào vị trí muốn đặt mục lục, trên thanh công cụ, chọn table of contents –insert table. Ngoài ra, trong quá trình làm việc, nếu muốn có cái nhìn tổng thể về số lượng bài mình đã chọn sinh viên có thể chọn trên thanh công cụ view- navigation pane. Khi hoàn thành thao tác này, trên văn bản word đang mở, ở góc trái sẽ hiện ra sơ đồ của văn bản, điều này giúp người soạn thảo luôn nhớ bố cục văn bản của mình.



2.5. Bước 4: Soạn thảo nội dung

Khi hoàn thành công đoạn này sinh viên đã có tập hợp toàn bộ tài liệu cần dùng trên một bản word. Việc cần làm tiếp theo là đọc kỹ từng văn bản để hiểu rõ nội dung văn bản nguồn. Sau khi đã hiểu, sinh viên sẽ sắp xếp tất cả các đoạn văn có cùng nội dung vào một nhóm ý cụ thể: ví dụ, làm về chủ đề toàn cầu hoá và nông nghiệp Việt Nam thì sắp xếp theo các nhóm sau: lịch sử toàn cầu hoá, lợi ích của toàn cầu hoá, khó khăn các nước đang phát triển gặp phải trong quá trình toàn cầu hoá trong lĩnh vực nông nghiệp, nông nghiệp Việt Nam trước và sau khi tham gia tổ chức thương mại thế giới... Lúc này sinh viên sẽ mở một văn bản word mới ghi lại tên các nhóm ý, sau đó sắp xếp tên các nhóm ý theo trật tự lô gíc. Thao tác này giúp hình thành dàn ý của bài thuyết trình.

Như vậy, sinh viên có hai văn bản word, một văn bản bao gồm tất cả các tài liệu nguồn, một văn bản là dàn ý bài thuyết trình của sinh viên.

Việc tiếp theo là mở hai văn bảnword trên màn hình bằng cách mở hai văn bản, sau đó vào view-view side by side. Hai văn bản word sẽ cùng hiện trên màn hình. Sinh viên sẽ copy nội dung ở văn bản gốc vào văn bản dàn ý. Công việc hoàn thành, sinh viên sẽ có một văn bản word tạm gọi là phiếu đọc, trong đó có các phần của bài thuyết trình. Sinh viên cũng nên lập mục từ tên các đề mục và tạo phần tài liệu tham khảo ở cuối văn bản.

6. Bước 4: Soạn thảo nội dung

Khi đã có phiếu đọc, sinh viên sẽ làm việc trên từng phần. Ví dụ, trong phần Tác động tích cực

của toàn cầu hoá tới nền nông nghiệp Việt Nam, sinh viên có cả ý tiếng Việt và tiếng Pháp. Hai nguồn tài liệu này sẽ hỗ trợ cho nhau. Ở giai đoạn này sinh viên cần đọc kĩ hơn nữa, sau đó sắp xếp lại ý cho rõ ràng rành mạch theo kiểu tư duy của bản thân. Sắp ý theo tư duy của chính người thuyết trình là rất quan trọng vì đó là dấu ấn, đóng góp cá nhân vào bài tập thuyết trình, đồng thời, chỉ khi sắp xếp theo trật tự của mình, người thuyết trình mới có thể nhớ ý, nói trôi chảy và trả lời câu hỏi của người nghe.

Mục đích của sinh viên là trình bày trước cả

Văn bản viết	Văn bản nói
<ul style="list-style-type: none"> Tồn tại dưới dạng chữ viết nên người tiếp nhận thông tin có thể đọc đi đọc lại. Vì vậy, câu văn viết thường dài, nhiều yếu tố hồi chỉ, khứ chỉ. Cấu trúc bài văn viết và câu văn viết vì vậy có thể phức tạp. Người đọc văn viết vì vậy cũng khát khe với lỗi, đặc biệt là lỗi dùng từ, đặt câu của người soạn thảo văn bản. 	<ul style="list-style-type: none"> Tồn tại dưới dạng lời nói, chỉ diễn ra một lần, trong khoảng thời gian cụ thể, nhất định. Vì vậy, câu văn gọn, cấu trúc câu ngắn, bố cục bài rõ ràng nhất có thể. Vì văn nói diễn ra một lần nên người nghe khó nhận ra lỗi và dễ bỏ qua lỗi ngữ pháp hơn.

Vì vậy, ở giai đoạn này sinh viên cần chuyển văn viết thành văn nói, câu phức chuyển thành câu đơn hoặc câu phức dài chuyển thành câu phức ngắn. Từ ngữ cũng nên chọn từ ngữ gần gũi, dễ hiểu.

Sau khi xong phần soạn thảo nội dung, tức là chuyển đổi các câu văn viết thành văn nói, sinh viên sẽ soạn thảo phần giới thiệu và phần kết luận cho bài thuyết trình. Việc này giúp giới thiệu và kết bài một cách trọn vẹn nhất mà không phải sửa đi sửa lại nhiều lần.

Vì thuyết trình bằng tiếng nước ngoài nên ở giai đoạn này sinh viên cũng cần thuộc những mẫu câu đặc trưng dùng trong thuyết trình, các mẫu câu giới thiệu hoặc kết thúc, các mẫu câu chuyển ý giữa các đoạn, các mẫu câu khi đối thoại với công chúng. Các mẫu câu này là đặc trưng của bài thuyết trình bằng tiếng nước ngoài vì sinh viên sẽ không cần học thuộc các mẫu câu này khi thuyết trình bằng tiếng mẹ đẻ. Ngược lại, thuộc

lớp, tức là nói trước đám đông, ở giai này, nêu thuyết trình bằng tiếng mẹ đẻ thì công việc về mặt nội dung gần như đã hoàn thành, vì sinh viên đã sắp xếp thông tin theo trật tự mạch lạc và rõ ràng. Tuy nhiên, thuyết trình bằng ngoại ngữ khó hơn thuyết trình bằng tiếng mẹ đẻ, vì sinh viên tạo câu và ứng khẩu bằng tiếng nước ngoài không thuần thục bằng tiếng mẹ đẻ.

Đến bước này, sinh viên đã có nội dung, nhưng toàn bộ thông tin là thông tin tồn tại dưới dạng văn bản viết. Văn bản viết và văn bản nói rất khác nhau:

những mẫu câu này khi trình bày bằng ngoại ngữ không chỉ giúp sinh viên tự tin, thuyết trình trôi chảy mà còn khiến cho hình thức của bài thuyết trình có phần chuyên nghiệp.

Trong giai đoạn này, để bài thuyết trình mang tính thuyết phục và có độ tin cậy, sinh viên cần lưu ý ghi lại toàn bộ phần tài liệu tham khảo đã dùng và trích dẫn rõ ràng các thông tin, đặc biệt là phần số liệu, thống kê hay các định nghĩa của các chuyên gia.

7. Bước 5: Chuẩn bị tài liệu trình chiếu

Một bài thuyết trình có mục tiêu cung cấp thông tin cho người nghe nên có tài liệu trình chiếu đi kèm. Người nghe đặc biệt là người nghe bằng ngoại ngữ luôn có xu hướng nhìn tài liệu trình chiếu đi kèm. Theo nghiên cứu, người nghe khi tiếp nhận âm vị sẽ thu nhận và sắp xếp âm vị thành đơn vị có nghĩa, các âm vị sẽ tiếp tục được sắp xếp thành các đơn vị nghĩa cao hơn là nhóm

từ và câu. Sinh viên thường hay gặp khó khăn trong nghe hiểu là do, khi nghe một âm vị, hoặc vô âm thanh của một từ, họ không nhận ra vô âm thanh đó, mặc dù họ biết nghĩa tương ứng hoặc dạng thức viết của âm thanh đó (nguyên nhân là do cách phát âm của người nói không giống với cách phát âm mà chủ thể nghe biết, do ngoại cảnh...). Tóm lại, tài liệu trình chiếu giúp người nghe hiểu rõ hơn, và theo dõi tốt hơn bài thuyết trình.

Ngoài ra, tài liệu trình chiếu còn giúp người nói không phải nhớ quá nhiều thông tin khi thuyết trình. Như vậy, tài liệu trình chiếu vừa có ích cho người nghe, vừa có ích cho người nói. Khi chuẩn bị tài liệu trình chiếu bằng ngoại ngữ, để công cụ này có ích nhất sinh viên cần lưu ý các điểm sau: tài liệu trình chiếu không nên chứa nhiều chữ với các câu văn đầy đủ vì các lý do sau: nếu trên một slide có quá nhiều câu, mỗi slide là một đoạn văn thì người nghe sẽ chỉ đọc slide. Người thuyết trình không còn giá trị vì người nghe có thể hiểu nội dung thông tin mà không cần nghe. Còn người nói, đặc biệt là sinh viên sẽ có xu hướng đọc to slide chứ không nói. Đọc to hoàn toàn khác nói, đọc to nhanh hơn nói, vì vậy nghe người thuyết trình nói luôn dễ chịu hơn nghe người thuyết trình đọc. Hơn nữa, khi người thuyết trình đọc, mắt họ nhìn slide mà không nhìn người nghe, như vậy không thể theo dõi thái độ của người nghe và thích ứng bài thuyết trình của mình. Mặt khác, một slide nhiều chữ sẽ khiến chữ nhỏ, người nghe sẽ khó đọc. Trong môn học kỹ năng thuyết trình, giáo viên có thể ra bài tập chuyển mỗi đoạn văn thành nội dung ghi trên slide. Nội dung được ưu tiên trên slide là các con số (nhằm giúp người nghe dễ hiểu và giảm tải nội dung cần nhớ cho người nói), biểu đồ, từ và các nhóm từ, nên hạn chế các câu hoàn chỉnh có đủ chủ ngữ và vị ngữ.

Tài liệu thuyết trình có thể tạo ấn tượng và thu hút người xem bởi tranh, ảnh, vì tranh ảnh thường hấp dẫn hơn văn bản. Các nhà nghiên cứu về truyền thông đã chỉ ra rằng, văn bản viết có tính mã hoá cao. Do đó, để giải mã được văn bản viết, người tiếp nhận cần phải học. Ngược lại, hình ảnh có tính mã hoá thấp nên người tiếp nhận không

cần học thuộc bằng mã mà có thể hiểu ngay. Vì vậy, tranh ảnh có sức hấp dẫn và gây hiệu ứng tốt hơn văn bản. Nhưng cũng vì hình ảnh có tính mã hoá thấp nên mỗi người có thể hiểu hình ảnh một cách khác nhau trong khi văn bản, đặc biệt là văn bản khoa học chỉ được hiểu một cách duy nhất. Trong khi thuyết trình, một số sinh viên có xu hướng cho rất nhiều ảnh, mỗi ảnh là một slide, trên mỗi slide chỉ có ảnh và tên đề mục. Điều này cũng nên tránh bởi như vậy sẽ tạo thành các slide rỗng, tức là nó không giúp cho người thuyết trình biết được trong ý này, đề mục này có những ý nhỏ nào mình cần trình bày, đồng thời nó không giúp người nghe tìm thấy những ý nhỏ dưới dạng viết mà người nói đã trình bày. Kết quả là, slide không còn tác dụng cho cả hai bên trong quá trình giao tiếp. Một hoặc hai, ba bức ảnh to có thể tạo hiệu ứng đặc biệt, nhưng quá nhiều và không có nội dung sẽ gây nhầm lẫn, thiếu tính chuyên nghiệp.

Màu sắc nền, cỡ chữ cũng nên chọn màu dễ chịu, không gây mệt mắt nếu phải nhìn lâu. Màu nền và màu chữ phải tương phản để người nghe có thể đọc được nội dung của slide. Cỡ chữ cũng phải đủ lớn, các tiêu đề phải có cùng cỡ chữ và cùng dạng phông nền. Tranh ảnh, biểu đồ cần có chú thích. Đối với một bài thuyết trình quan trọng, in toàn bộ tài liệu trình chiếu dưới dạng 4 slide/trang giúp kiểm soát lỗi chính tả, lỗi đánh máy, lỗi câu chữ và lỗi phông nền không đồng nhất. Ngoài ppt, sinh viên có thể sử dụng Prezi, phần mềm này giúp phóng to thu nhỏ và có nhiều hiệu ứng có thể gây bất ngờ giúp thay đổi không khí cho người nghe.

8. Bước 6: Thuyết trình

8.1. Trước buổi thuyết trình:

Muốn thuyết trình trôi chảy bằng ngoại ngữ, đặc biệt là khi sinh viên còn chưa có phản xạ tạo câu nhanh, thì luyện tập là giai đoạn cần thiết: sinh viên cần in phần ppt, phần soạn thảo nội dung, tập nhìn ppt tự nói trước gương. Phần soạn thảo nội dung sẽ giúp sinh viên tìm lại thông tin cụ thể khi thông tin trên slide rất cô đọng. Việc nhìn gương giúp sinh viên tự điều chỉnh khuôn mặt và hành động của mình khi nói trước đám đông. Việc nhìn ppt khá quan trọng vì khi trình bày người nói

sẽ nhìn tài liệu trình chiếu, nhìn tài liệu trình chiếu ppt trong khi tập luyện sẽ tăng cường trí nhớ hình ảnh, người nói sẽ nhớ, khi đến slide này, có hình ảnh này, mình sẽ trình bày những ý nhỏ nào.

Khi tập nói, sinh viên nên ghi âm lại phần thuyết trình bằng điện thoại hoặc phần mềm audacity. Việc này giúp sinh viên tự điều chỉnh âm điệu, tốc độ và đo thời gian thuyết trình. Về trang phục, việc chọn quần áo lịch sự giúp người nói cảm thấy tự tin trước đám đông và không gây phản cảm khi thuyết trình.

8.2. Trong khi thuyết trình:

Việc đầu tiên của người thuyết trình là chọn vị trí hợp lý: Collignon phân biệt không riêng tư (không gian giữa hai người quen biết), không gian xã giao (không gian giữa hai người không quen), không gian công chúng. Không gian riêng tư là khoảng cách giữa hai người rất thân nhau khi họ nói chuyện (khoảng cách giữa mẹ và con hoặc hai người đang yêu). Không gian công chúng là khoảng cách giữa người nói và đám đông khi người nói trình bày tại hội nghị hoặc nơi đông người. Trong thuyết trình, người nói sẽ chọn khoảng cách không quá xa người nghe (khoảng 3,5m), vì cách xa sẽ khiến giao tiếp nói khó khăn, người nói phải nói to hơn, và người nghe phải tập trung hơn. Người nói cũng không nên đứng gần người nghe vì đứng gần người nghe sẽ xâm phạm không gian riêng tư của họ, làm phiền họ. Người nói đồng thời phải chọn được vị trí giúp mình đồng thời có thể nhìn màn hình máy tính và nhìn người nghe và đặc biệt tránh vị trí khiến người nói phải quay mặt lên màn hình lớn vô tình quay lưng vào người nghe vì trong mọi trường hợp đối thoại trực tiếp, giao tiếp sẽ thất bại nếu người nghe và người nói không nhìn nhau.

Sinh viên khi thuyết trình trước đám đông thường hay lo sợ, và hay có những hành động không đẹp mắt: vuốt tóc liên tục, quay bút, đút tay vào túi quần, gãi đầu,... việc luyện tập ở nhà và nhìn vào gương sẽ giảm thiểu được việc này. Nên tránh những hành động không đẹp mắt, lặp đi lặp lại nhiều lần nhưng cũng không nên đứng yên. Vừa nói, vừa chuyển động tay hoặc di chuyển sẽ

giúp bài thuyết trình thêm sống động. Ngoài ra, gương mặt tươi cười sẽ là cơ sở khiến người nghe muốn nhìn người nói hơn và thông tin nhờ vậy cũng được chuyển tải dễ hơn.

Sinh viên khi thuyết trình thường có xu hướng nói bé. Nói to có lẽ là điều kiện quan trọng nhất trong một bài thuyết trình vì tất cả nội dung thông tin mà sinh viên đã chuẩn bị suốt từ bước một đều được thể hiện qua giọng nói. Khi người thuyết trình nói bé, người nghe sẽ phải tập trung chú ý, họ sẽ nhanh mệt và nhanh bỏ cuộc, không muốn tiếp tục nghe. Tập nói to và một thao tác quan trọng khi phải thuyết trình trước đám đông. Nhiều sinh viên không thực giỏi về ngôn ngữ nhưng nói to, rõ ràng, khuôn mặt tươi cười, giao tiếp mắt tốt, đồng thời có sự trợ giúp của công cụ trình chiếu thường có một bài trình bày thành công.

Giọng điệu và tốc độ nói cũng là yếu tố cần được quan tâm: nhiều sinh viên chăm chỉ học thuộc bài thuyết trình ở nhà và lên lớp đọc thuộc bài thuyết trình. Đọc thuộc cũng khác nói, đọc thuộc giọng đều, nhanh và không có cảm xúc, thường không ngắt nghỉ đúng chỗ. Nói chậm hơn và thể hiện tình cảm tốt hơn. Sinh viên học ngoại ngữ ở giai đoạn chưa thực thuần thục sẽ nói chưa có cảm xúc, vì vậy tập luyện ở nhà cũng cần lưu ý đến những thông tin có những yếu tố quan trọng hơn các yếu tố khác, ở những đoạn quan trọng có thể gây ngạc nhiên hay sơ hãi thì tùy theo ngôn ngữ đích mà cần nhấn mạnh, nói to hơn, hoặc chậm hơn. Việc thể hiện cảm xúc khi nói làm giảm tốc độ nói và khiến cho bài thuyết trình thêm sống động.

Nhìn người nghe giúp chuyển tải thông tin dễ dàng và thông suốt, để tránh làm phiền người nghe, người nói có thể nhìn trán người nghe. Một số sinh viên khi nói hay có xu hướng nhìn trần nhà, nhìn tài liệu trình chiếu và không nhìn người nghe. Nên điều chỉnh hài hoà để không quá lệ thuộc vào ppt, và tạo không gian giao tiếp. Người nói cũng có thể chọn những gương mặt chăm chú lắng nghe để thêm tự tin và tiếp tục bài thuyết trình nhưng cũng nên bao quát toàn bộ khán giả.

9. Một số điểm tích cực và khó khăn thường gặp

9.1. Điểm tích cực

Việc áp dụng công nghệ thông tin trong dạy kỹ năng thuyết trình có những điểm mạnh. Thứ nhất, sinh viên làm việc nhiều: trong suốt môn học, ở mỗi giai đoạn sinh viên đều nộp bài tập lên dropbox và giáo viên chữa. Mặt khác, sinh viên có xu hướng xem bài của các bạn khác, các nhóm khác để tự học tập lẫn nhau. Hơn nữa, khi gặp khó khăn trong sử dụng dropbox hay zotero hay dùng word sinh viên phải tự xoay sở, hỏi bạn bè, người thân để hoàn thành công việc được giao. Đặt sinh viên trong một tình huống phải hoàn thành một nhiệm vụ, khi họ cố gắng hoàn thành, họ sẽ nhớ lâu hơn việc phải làm thế nào để đạt kết quả mong muốn. Ngoài ra, giáo viên không cần phải tải bài tập về, cũng không mất thời gian download tài liệu môn học, việc này giúp tiết kiệm nhiều thời gian cho giáo viên. Một lợi ích nữa là khi dùng dropbox, sinh viên có thể nộp bài ppt có dung lượng lớn, bao gồm cả video và file âm thanh. Cuối cùng, nhiều sinh viên rất giỏi công nghệ, các em có thể trao đổi và giúp giáo viên thu nhận một số thao tác mới.

9.2. Khó khăn thường gặp

Sử dụng công nghệ thông tin khi dạy kỹ năng thuyết trình yêu cầu phải có máy chiếu và các phòng học phải có mạng wifi. Vì môn học sử dụng nhiều công cụ mang tính công nghệ, kỹ thuật nên sự cố thường xảy ra, giáo viên thường luôn phải chuẩn bị cho mọi tình huống: luôn có 3G trong trường hợp mạng wifi hỏng, luôn có số điện thoại của cán bộ kỹ thuật khi máy chiếu không vận hành như mong muốn.

Lúc đầu sử dụng công nghệ, sinh viên thường gặp khó khăn. Theo nghiên cứu, có một bộ phận người dùng luôn từ chối, ngại sử dụng công nghệ mới vì tự cho rằng bản thân không có đủ khả năng. Trong trường hợp này, giáo viên cần khuyến khích động viên hoặc ép buộc.

Ngoài việc giáo viên phải làm việc nhiều và chữa bài liên tục môn học đòi hỏi sinh viên phải có trình độ ít nhất là B1 trong khi một số sinh viên

cuối năm thứ hai chưa đạt được trình độ này, nên hiểu sai tài liệu nguồn dẫn đến việc biên tập sai thông tin. Đồng thời sinh viên còn gặp nhiều khó khăn trong nói, phát âm khiến cho kết quả không được như mong đợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

SÁCH

1. Chassé D, Prigent R. *Préparer et donner un exposé*. Presses internationales Polytechnique; 2005.
2. DiBujold N. *L' exposé oral en enseignement*. Presses de l'Université du Québec; 1997.
3. Gelin S. *Parler en public avec succès*. Eyrolles; 2010.
4. Lebrun M. *Des technologies pour enseigner et apprendre*. De Boeck université; 2002.
5. Lebrun M. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation* □?. De Boeck Supérieur; 2007.
6. Robert JP. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys; 2008.

TRANG WEB, VIDEO

7. Audacity: Logiciel libre d'enregistrement et de montage audio [Internet]. [cité 22 août 2014]. Disponible sur: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=fr>
8. Bernard Gortais. *Exposé oral - - Points de repère* [Internet]. [cité 31 juill 2014]. Disponible sur: <https://sites.google.com/site/bernardgortais/techniques-de-l-expose-oral>
9. *Comment réaliser une bibliographie de ressources web avec Zotero* □? - YouTube [Internet]. [cité 21 août 2014]. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=o4QLFoKU2Ic>
10. Dropbox - Sign in [Internet]. [cité 14 avr 2014]. Disponible sur: <https://www.dropbox.com/login>
11. Google Alertes: recevez des alertes lorsque du contenu susceptible de vous intéresser est publié sur le Web [Internet]. [cité 21 août 2014]. Disponible sur: <https://www.google.fr/alerts#1:0>
12. How to insert Zotero citations and references into a Word document - YouTube [Internet]. [cité 21 août 2014]. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=imSxa5MbXrc>
13. Jeaan Michel Ducrot. *Faire un exposé oral à partir de documents écrits-insuf-fle* [Internet]. [cité 31 juill 2014].
14. Romain Collignon. *Zones et distances* [Internet]. [cité 22 août 2014]. Disponible sur: <http://decodeurdunonverbal.fr/zones-et-distances/>
15. Zotero | Home [Internet]. [cité 21 août 2014]. Disponible sur: <https://www.zotero.org/>

TRIỂN KHAI DỰ ÁN ĐỌC RỘNG: NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN DỰ BỊ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Vũ Thị Huyền, Nguyễn Văn Trào
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Ở bậc đại học, kỹ năng đọc ngày càng được chú trọng nhiều hơn vì nó đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao năng lực ngôn ngữ. Trong các phương pháp đọc thì Đọc rộng được coi là một phương pháp hiệu quả giúp nâng cao khả năng đọc cho sinh viên học tiếng Anh là ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ thứ hai. Chính vì thế, việc lồng ghép Đọc rộng vào chương trình giảng dạy là một nhu cầu thực tiễn.

Bài viết này trình bày về một dự án nghiên cứu định lượng tìm hiểu cảm nhận của 15 sinh viên dự bị của Trường Đại học Hà Nội về việc triển khai một chương trình Đọc rộng. Dữ liệu về sự thay đổi thái độ của sinh viên đối với hoạt động Đọc rộng được thu thập qua ba công cụ gồm Bảng câu hỏi khảo sát, Nhật ký cảm nhận của sinh viên và Phỏng vấn. Kết quả cho thấy hầu hết sinh viên tham gia đã có cảm nhận tích cực với chương trình Đọc rộng và coi Đọc rộng là một phương pháp hiệu quả để học ngoại ngữ. Dựa trên kết quả nghiên cứu, các tác giả đã đưa ra những đề xuất có tính sư phạm để giáo viên tiếng Anh có thể thực hiện những chương trình Đọc rộng tại lớp học của mình.

Từ khóa: thái độ, đọc rộng, phương pháp đọc

Abstract: More emphasis has been attached to the teaching of reading at tertiary level as the mastery of reading is of great importance for the second language

development. Among reading approaches, extensive reading (ER) has been put forward as an effective strategy in developing EFL and ESL learners' reading ability and the inclusion of ER into the curriculum has been considered a real need in the second language learning context.

This paper reports on a qualitative research project investigating the perceptions of 15 pre-university students at Hanoi University towards the implementation of an ER project. Three instruments namely questionnaires, journals and interviews were designed to investigate the changes in the students' attitudes towards extensive reading after they participated in a two-month extensive reading project. The results showed that the majority of the students expressed positive feelings towards the implementation of the extensive reading project and perceived ER as an effective approach in the second language learning. Based on the research findings, important pedagogical implications are drawn and included to provide the English teachers with the guidelines on the implementation of ER projects in their classroom.

Key words: attitudes, extensive reading, reading approach

THE IMPLEMENTATION OF AN EXTENSIVE READING PROJECT: PERCEPTIONS OF PRE-UNIVERSITY STUDENTS AT HANOI UNIVERSITY

1. Introduction

Reading has been emphasized as one of the most important skills to be acquired by ESL/EFL learners because the mastery of reading skill is proven to be essential for the development of language proficiency. Among reading approaches,

extensive reading (ER) has been regarded as an effective learning approach in promoting reading skills in particular and English language proficiency in general. This is also stated by Nuttall (1982, p.168) who wrote, "The best way to improve your knowledge of a foreign language is

to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it." Extensive reading is regarded as an effective strategy in developing the reading ability for an ESL/EFL learner. A bulk of studies over the past decades have asserted the need to include extensive reading into the curriculum (Takase, 2007) to nurture learners' habit of reading in English and to positively influence students' attitudes towards reading in a foreign language.

Extensive reading has been defined in a number of ways by various linguists, researchers and educators over the past decades. Among these, Harold Palmer, a renowned applied linguist, was regarded as the first to coin the term "extensive reading" in 1917 (Iwahori, 2008). Since that time, ER has been known as supplementary reading, pleasure reading, book flood or free voluntary reading. Though it was termed with different names, it all means reading books after books rapidly to grasp the general content of the reading text. The emphasis of ER is on the meaning of the text, not the structure or the language used. Therefore, Harold Palmer (1917) termed it "extensive reading" to distinguish it with intensive reading which involves reading a passage carefully to acquire its specific meaning to develop different reading strategies and to boost the growth of vocabulary (Renandya, 2007).

The theory behinds ER is based on the "comprehension input" developed by Krashen (1982), a famous linguist and researcher who has a renewed interest in conducting research on reading. Krashen (1982) put forward the theory in which language can be acquired naturally when learners are exposed to sufficient comprehensible input in a comfortable and relaxing environment. As the focus of extensive reading is on the meaning rather than the form, learners are not aware of language acquisition; therefore, they can achieve "incidental learning" (Krashen, 1989, p. 440, cited in Iwahori, 2008).

ER programs have been based on the recommendations made by Day and Bamford (1998) about how an appropriate ER program could be set up and carried out so that it can benefit the learners. In fact, numerous ER programs which have been implemented so far follow the ten principles of ER recommended by Day and Bamford (2002). These guiding principles include:

- The level of the reading material is easy.
- Learners are able to get access to various reading materials with different genres.
- Learners are empowered to choose their reading material.
- Learners read as much as they can.
- Pleasure, information and general understanding of the reading text are the emphasis of ER.
- Reading is its own reward.
- Learners often read with a fast speed.
- Reading is an individual and silent activity.
- Teachers are to provide guidance and orientation.

ER has been researched by numerous researchers and teacher-practitioners all across the globe and the benefits of ER both in terms of the language aspect and non-language aspect have been well-documented. Regarding the first, ER has been reported to have a positive effect on reading comprehension and reading fluency (Bell, 2001; Krashen, 1993; Morgado, 2009; Nation, 1997); vocabulary acquisition (Cho & Krashen, 1994; Horst, 2005; Nation, 1997; Pigada & Schmitt, 2006); grammar enhancement (Elley & Mangubai, 1983). Regarding the second aspect, ER has been claimed to increase language learners' motivation and enhance their positive attitudes towards learning (Leung, 2002; Murphy, 2010; Yamashita, 2004). These studies have been

conducted in various parts of the world and provide valuable insights on the practice of ER; however, most of these studies have focused on investigating whether ER is beneficial to language learners rather than how these language learners respond to the implementation of ER program. In addition, few studies have provided a clear picture about the problems and difficulties that these learners encounter during their participation in the ER program as well as the learners' aspiration for an ER program.

In this paper, the perceptions of the language learners when they engaged in a two-month ER program are explored. It is hoped that the findings of the research could provide valuable information about the impacts of ER on the language learners and what they experience when participating in the program. Two main research questions guided the analysis:

1) What are the perceptions of the pre-university students at International Education Centre, Hanoi University of the implementation of the ER project?

2) How do their attitudes towards ER change over time?

The remaining of this paper is structured as follows. First, we will discuss the method of the present study which includes the information regarding the research settings, the data collection and the procedures of implementing the ER project. Second, the findings and discussion will be reported to shed light on the participants' perceptions of ER. Third, we will discuss the limitations as well as propose the implications of the study. Finally, we will draw the conclusion of the research.

2. Method

2.1. Participants

15 pre-university students consisting of 9 females and 6 males aged 18 to 21 were selected

to participate in the study. They were the students at Class B at International Education Centre, Hanoi University. These students had formal English education at school for at least seven years; therefore, their English learning background before they participated in this study was somehow comparable. However, these students were familiar with the traditional way of teaching English at secondary schools and high schools that played the most emphasis on teaching grammar, which resulted in the students' reluctance in reading outside the classroom and reading for pleasure in English.

Most of the participants in this ER project had failed their entrance exam into university and they, therefore, seized another opportunity to be admitted by La Trobe University's Offshore Programs in coordination with Hanoi University. In order to be eligible for La Trobe University's Offshore Programs, they were required to achieve 6.0 IELTS. They registered to study English intensively at International Education Centre, Hanoi University so that they could improve their English proficiency. Their English proficiency level was at the lower intermediate level at the time the research project was conducted.

2.2. Materials

As aforementioned, the participants were at the lower intermediate level when the study was conducted; therefore, the selection of books at level 2, level 3, level 4 and level 5 according to the classification system of Cambridge English Readers, Oxford Read and Discover or Penguin Readers would provide the participants with a wide choice of the reading materials which correspond to their linguistic competence. However, when the ER project was introduced to the participants, all of them were advised to start with the books at the lower levels and once they read these books comfortably, they could move on to the next level.

32 graded readers on different themes and genres were made available in order to provide some variety and to cater for the different needs of the participants. The levels of these books were clearly labeled so that the participants could easily select the books that were appropriate to them. In addition, the students were encouraged to share their reading experience with each other, discuss with each other the books they read and help each other to select the books which suit their taste and level of competency.

2.3. Data collection

Data were collected through questionnaires, interview and journal. Three instruments were used to triangulate and to enhance the reliability of the data gathered.

Questionnaires were frequently utilized by the researchers conducting research on the relationship between ER and motivation or attitudes. The pre-questionnaires were delivered at the commencement of the program and the post-questionnaires were delivered at the conclusion of the research to gather the information regarding the students' attitudes in reading for pleasure, their reading habits and how their attitudes changed upon the implementation of the ER program.

Interviews have been employed by numerous researchers to gather qualitative data as interviews are aimed at accumulating the data which is not directly observable. When the ER program completed, semi-structured interviewed were administered to collect data regarding the participants' perceptions of the ER program. Semi-structured interview was employed because it allowed the certain degree of flexibility and it could create the most comfortable atmosphere for the interviewees to express their views. Interview questions cover such aspects as attitudes towards the ER program, the perceived benefits of ER and the difficulties the participants encountered during the ER program.

Journal has been utilized as an activity to promote language development in EFL classroom, but it is also regarded as a communication channel between learners and teachers. Journal writing was used in this ER program to seek information about the participants' practice of ER. Journal entries composed by the participants provided the information about how they reacted to the reading materials, the specific difficulties they met or the elements they particularly enjoyed when they read the reading materials.

2.4. Procedures

The pre-questionnaire was delivered in the first week when the program started. Specifically, in the first reading class, the pre-questionnaire was handed to the learners after they were introduced about ER and the ER programs. The pre-questionnaire was aimed at collecting information about the students' reading habits in English, their beliefs about reading along with their preferences for reading materials. Also in this first week, the guidelines for the journal writing activity were presented and the sample of journal writing was distributed to the students so that they were fully aware of what they were required to do. The first author clarified that the journal writing was chosen to get information about the students' response to the ER program rather than to test their writing competency; therefore, they could use either English or Vietnamese to compose their entries. From week 1 to week 8, the students had to record their reading in the journal and reflect their feelings and thoughts about the books they have read. The first author checked the students' progress when she read their journals and gave comments. In addition, the journal helped the first author detect any problem when it arose so that the program could run smoothly.

In week 9, when the program came to an end, the post-questionnaire and the focus group interviews were administered to seek the evidence about how the students feel about ER and the ER program.

3. Findings and Discussion

The data collected from questionnaires, interviews and journals are mainly qualitative. The data reported in this section is grouped thematically for analysis. The participants are given pseudonyms to ensure their rights to privacy.

3.1. General Evaluation of the ER Program

The data from the three research instruments indicates the positive evaluation of the participants towards the ER project. In response to the question “How do you feel about the ER project?” the participants’ overall impression on the ER project was good. Five participants reported that they liked this program very much; nine participants said they liked this ER program and one student said they thought it was generally acceptable.

When being asked whether they would continue the habit of reading extensively after the completion of this ER, the majority of the students responded that they would continue to read extensively. One student was not sure about continuing this habit as he was concerned about finding the suitable ER materials.

3.2. Perceived Benefits of ER

The results from three data collection methods revealed that the participants reported the benefits of ER in improving different aspects of their language proficiency and their knowledge. The improvements in language proficiency are categorized in different themes namely reading speed, reading comprehension, vocabulary development and the consolidation of grammar structures. The improvement in knowledge is coded as non-language benefits.

3.2.1. The Improvement in Language Proficiency

▪ Reading speed

In this regard, 12 out of 15 participants perceived the improvement in the reading speed as the most valuable gain from ER. One student

mentioned that her reading speed was improved as she had not stopped to check the meaning of the new words in the books. She mentioned this in the interview, “I can read faster when I don’t care about checking the new words”. Another student also reported the benefits in reading speed and explained that he was no longer disturbed by some new words in the reading; therefore, he could keep reading as long as he understood the general meaning of the reading text.

Below are some other excerpts from the semi-structured interview in relation to the reading speed:

“I think that thanks to this reading project, I could read faster. I don’t have to use dictionary so often, so I could save a lot of time...” (Duong, int)

“I often read for the general meaning of the book so I often read quite fast.” (Linh, int)

The improvement in the reading speed reported by the participants in this study is correlated with the results in Bell’s study (2001). In Bell’s study, the data collected robustly supported the hypothesis that the participants in the extensive reading group would experience the more significant achievement in the reading speed in comparison with the learners belonging to the intensive reading group. Although the achievement in the reading speed in the present study was perceived by the participants rather than measured statistically as in Bell’s study; the data showed positive reactions of the participants towards the extensive reading program.

▪ Reading comprehension

Five participants mentioned the benefits of ER practice in improving their ability to comprehend reading materials. Binh, Giang, Khanh, Nam and Son commented that they could understand the general content of the book they had read. To be more specific, Giang reported that her experience with ER was quite different from reading the short passages in class. She went on explaining that she could understand the main story or the main topics

in the books she had chosen but during the reading lessons in class, she met a lot of difficulty comprehending a short text. In his journal, Son also mentioned this aspect of improvement as below:

“...I could understand the main story of this book although there are new words in the book” (Son, jour)

“...There are some parts of the book I don't understand clearly but I think I understand the main points in it. In the reading lessons in the class, I think the reading is more difficult to understand” (Binh, int)

- **Vocabulary development**

The majority of the participants mentioned the benefits of ER in improving their vocabulary. Duong, Cuong, Anh and Oanh reported that they could learn a few new words from each reading if these words were repeated frequently. In the meantime, Hai, Minh, Son and Cuong believed that ER helped them to reinforce the words they already knew but they rarely used them. In other words, they had the opportunities to activate the words they already knew. Some of the respondents (Phuong, Giang and Nam) commented that their guessing techniques were improved since they felt more confident in guessing because ER was done at home and they felt no pressure; therefore, they could exercise this skill better.

Nam explained his experience in more details. He reported in the interview:

“At first I guessed the words based on the reading and sometimes I used the dictionary to check their meaning again to see if I got it right. Most of the time I guessed the new words correctly. After that I felt more confident in guessing and I didn't use dictionary to check the meaning anymore.” (Nam, int)

Cuong, Hai, Minh and Son mentioned more about the influence of ER in reinforcing their vocabulary. Here are some of the comments about the impact of ER on their vocabulary.

“The first three books I chose were at level 2 and level 3 do not have a lot of new words, so I can read comfortably. When I moved to higher level, I tried to understand the main things in the book but I felt it was okay for me because I have more chances to see the words I already know. I don't care much about new words.” (Hai, int)

“I am surprised to see many words I used to learn in the reading. I don't often use these words in my writing or speaking but now I can see them again. I think this helps me not to forget words I learned.” (Son, int)

“This book [All About Space] is quite above my level, but I can understand most of it thanks to the pictures in this book. There are quite of new words for me but I think I can guess the meaning of some words. What I think is useful is that I have the chances to remember words I learnt before.” (Minh, jour)

In a number of studies on the relationship between ER and the acquisition of vocabulary, the results are very encouraging. Specifically, Horst (2005) reported that the participants in his study had learned more than half of unfamiliar vocabulary items encountered in the simplified reading materials. The result from Pigada and Schmitt (2006) was even more encouraging when the participants' lexical knowledge of approximately two-thirds of the target words was enhanced. However, it should be noted that this does not necessarily mean that all the lexical knowledge aspects were fully mastered by the participants. In this present study, the participants also gave good comments about the impacts of the ER project on their vocabulary development or vocabulary reinforcement, which could be seen as a positive result although the actual improvement was not measurable.

- **Grammar Structures**

The perceived benefit of ER on the grammar structures was less frequently reported in comparison with the perceived improvement in vocabulary; however this perceived aspect of improvement is worth mentioning.

Duong, Khanh and Quyen perceived learning grammar structures as a benefit from the ER activities. The comments made from them showed that their knowledge of sentence structures was enhanced when they read more. Indeed, when they saw the way the grammar structures were used in the real context, they had more opportunities to get used to these structures. Duong claimed that:

“...when the reading material is at low level, I can read quite fast and don't pay much attention to grammar structures. When the book is at a higher level, I have to read more slowly and I take time to notice some grammar structures that I find useful but this can make my reading slower.” (Duong, int)

In addition, one participant mentioned the grammatical improvement might be associated with the practice of writing journal entries as follows:

“Although the teacher had explained that journal writing activity was not for the benefit of writing practice, I paid a lot attention to writing correct grammatical sentences. That's why I think this reading program is helpful for grammar as well.” (Quyen, int)

3.2.2. Non-language Benefits

Non-language benefits that the participants mentioned are related to general knowledge and cultural understanding.

• General knowledge

Eight participants reported that they gained more knowledge from reading extensively. According to Binh, Cuong, Giang, Hai, Minh, Oanh, Quyen and Son the information on different topics provided in the books was new and interesting to them. Among these participants, Hai and Oanh perceived that ER contributed to broadening their horizons. They were of the opinion that if they continued ER, their background knowledge would be improved significantly and, as a result, their English would be better because the enhanced background knowledge would assist them in other language skills.

Below are the comments made by the participants:

“I like this book [All About Space] very much. This book is very interesting. I got more information about our Earth and other planets in the solar system.” (Hai, jour)

“This book [City Of Lights] has a very exciting story and I was very interested in it. Although it is a science-fiction story, it has a lot of useful information about space exploration. I always wonder if there is alien somewhere and I really like stories like this.” (Hai, jour)

“The book Desert Life helps me get more information about how plants and animals live in the desert. I think the information like this is very useful.” (Binh, jour)

• Cultural understanding

The perceived benefit of ER on the promotion of the cultural understanding is also acknowledged by Cuong, Hai and Quyen. Quyen believed that gaining more knowledge about the cultures of other countries, especially the English speaking countries such as England and America would be valuable to their study and their general knowledge. Here are her comments in her journal entries after she completed the books entitled “Bride Price” and “British Life”

“...I love the story in the book. It is a very sad love story in a very far country in Africa, Nigeria. From this book, I know more about people and customs in Nigeria. These things are very different from here in Vietnam. I feel we are much luckier than the girls in Nigeria because we can decide who to get married [to]...” (Quyen, jour)

Here is another comment from the participants' journal entries in regards to the influence of ER on the enhancement of cultural knowledge.

“My teachers often say that we need to know more about the world and [that] our background knowledge is limited. When there are some questions about cultures of other countries in the world, we don't know much. So I think reading

books like this can help us know more things.” (Cuong, int)

The empirical evidence on the impacts of ER on the promotion of general knowledge and cultural understanding is extremely limited although this dimension is frequently mentioned by a number of researchers as one benefit of reading extensively. Despite the lack of empirical evidence, it is undeniable that reading broadens the readers’ horizon and students are more likely to comprehend a text with familiar topic than a text with an unknown theme.

3.3. Changes in the Participants’ Attitudes and Motivation

When the ER project was introduced to the participants of the present study, a pre-treatment questionnaire was delivered to them to collect data regarding their practice of reading outside the classroom. This pre-treatment questionnaire was aimed at accumulating the data about the participants’ motivation and attitudes towards the practice of pleasure reading before the commencement of the ER project. The chart below summarizes the number of books in English that the participants had read during the past 12 months before the ER started.

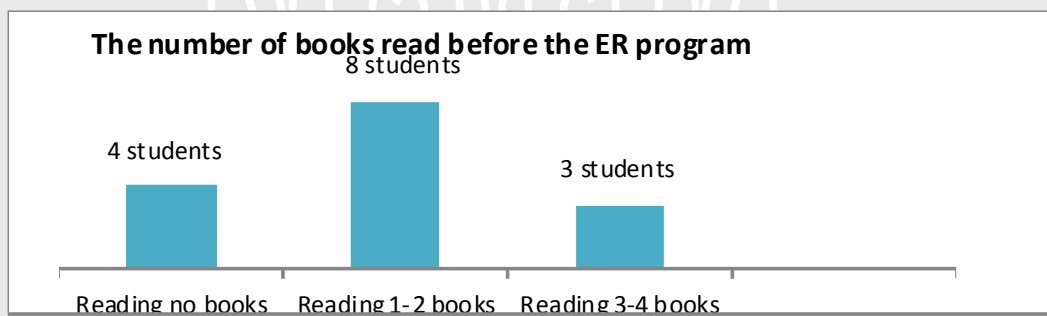


Figure 1: The number of books read before the ER program

As can be seen from the chart, the number of books the students had read before the commencement of the ER program is rather limited. The overwhelming explanation for the participants’ limited practice with reading outside the class was their lack of interest in reading in English. Another reason specified by four participants was that they believed their English level would not be sufficient to understand books written in English. Three participants explained the reason for not having regular practice with pleasure reading in regards to the availability of the suitable reading materials.

“I am scared to read an English book. I don’t think I could do this.” (Anh, pre-ques)

“I had a lot of difficulties when I read some passages in the reading lessons. I don’t think I can read a long book in English”. (Duong, pre-ques)

“I like speaking and listening in English than reading. Although I know reading is important, I am lazy. One more thing is I don’t know where to find books in English”. (Giang, pre-ques)

“...because I don’t know English book which is suitable with me. When I see a thick English book, I feel tired because I think I will be very difficult”. (Minh, pre-ques)

In brief, before the ER project was carried out, the participants generally lacked motivation in reading outside the class and were also reluctant in pleasure reading. This source of data was valuable to the first author as it offered the first author a foundation for the comparison of attitudes held by the participants at the beginning and at the end of the study. The detailed comparison of attitudes and motivation between these two periods is presented in the following section.

At the end of the ER project, the number of books the participants finished reading showed a significant improvement in comparison with the data collected from the pre-treatment questionnaire. The number of books that the participants completed during the ER program is shown in the following chart.

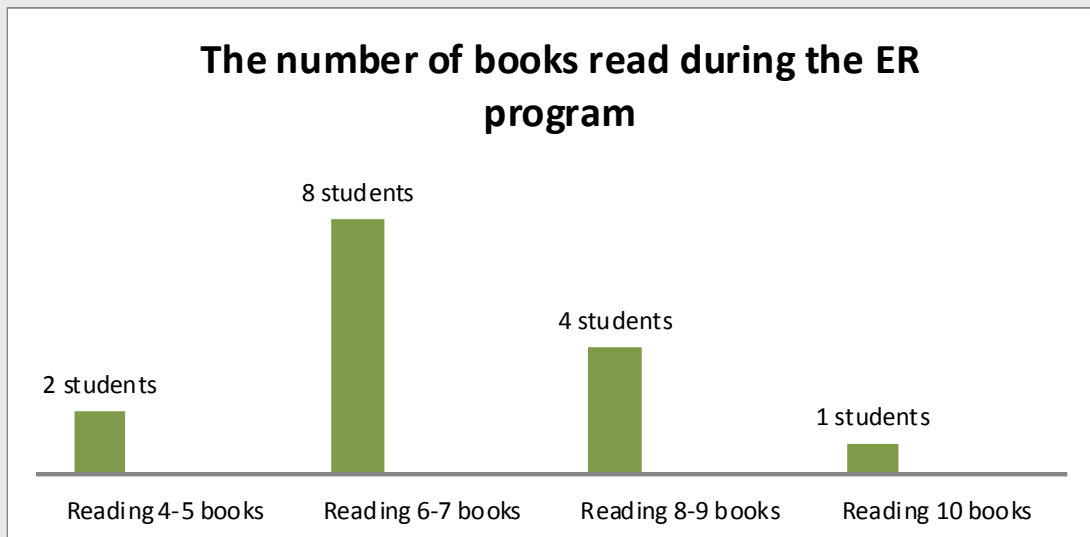


Figure 2. The number of books read during the ER program

In addition, the triangulation of post-questionnaires, semi-structured interviews and journal entries provides valuable information regarding how the participants responded to the practice of ER. The comparison between the data collected in the pre-questionnaire and the data collected from three other instruments at the end of the ER project shows the changes in the participants' attitudes towards pleasure reading. The positive feelings about ER are divided in different categories as follows:

▪ *Satisfaction*

Five participants commented that reading books provided in this project gave them the satisfaction. The satisfaction they reported came from the fact that they could read books in English comfortably and understand their content. The ability to comprehend the content of the books gave them the confidence in reading English and also proved to them that reading a book in English was something within their reach, not beyond their ability as they had thought before participating in this project. Below are some comments made by the participants:

“What I like most about this project is that I could understand the books. I used to think that I couldn't read a book in English but now I think I could do it. This is so good.” (Son, int)

“Before this project, I didn't read English

books at home because I thought it was difficult for me. I feel very happy when I could finish a book and understand its story.” (Anh, post-ques)

“I feel satisfied about myself when I could read a long book.” (Giang, int)

▪ *Pleasure to read*

The data accumulated from the participants' journal entries demonstrated that the participants had pleasure and fun when they read books in English. For some of the participants, reading the books with interesting content was like an entertainment activity which brought joy and fun to them. After finishing a book with an interesting story or interesting information, they were eager to find another book to continue. Linh and Khanh explained that they found the pleasure in reading these books because there was no pressure of doing reading comprehension exercises. Linh and Khanh wrote about the pleasure they found from reading interesting books in their journal entry as follows:

“The story is about an English girl who works as an assistant for Dr. McCall in Kenya.... Teresa Dunn didn't believe Dr. McCall and misunderstood him. That's the reason why the ending of the story is very surprising. The story is short, but it is interesting because I can't guess the ending. Reading this story brings me joy and pleasure. I feel happy when I know its ending.” (Linh, jour)

“The story [Indonesian love story] is an interesting story about love... I feel reading this book has no pressure because I do not have to do exercises. I like reading this book because it’s fun and suitable for me.” (Khanh, jour)

▪ **Confidence in reading**

A few participants perceived their participation in this ER project as one factor to promote their confidence in reading English books. Before the commencement of ER project, there were participants who expressed their fear and reluctance when he had to read a book in English because they thought their English was not enough for them to read the whole book. Cuong and Anh wrote in the pre-questionnaire that they were scared to read a book in English but after participating in the ER project, they felt more confident in reading extensively outside the class *“If I could find a book which is both interesting and not very long, I could read it easily.”* (Cuong, int)

“I can’t believe it. I have read some books and I could understand them. I think I will continue to read.” (Oanh, post-ques)

“Reading books in English is not very difficult. I think I could do it now.” (Son, int)

Previous studies on the impacts of ER on the affective dimensions such as Asraf and Ahmad (2009), Morgado (2009), Leung (2002) and Nishino (2007) also report the positive attitudes towards reading extensively among the participants. Although the scope of the present study and the previous studies on learners’ attitudes towards extensive reading in particular and reading in general is limited, the research findings from these studies can indicate that ER can motivate learners to read and develop more positive attitudes towards reading.

3.4. Challenges that Learners Experience

The difficulty most frequently encountered by the participants in this ER project is the number of unfamiliar words used in the books. Although the practice of guessing might help them to deal with

this difficulty, the high frequency of unfamiliar vocabulary would affect their reading fluency and their interest in reading. Binh, Duong and Linh did not finish the books they chose to read because these books contained many new words and using guessing techniques was not sufficient in comprehending the text.

I didn’t finish this book [Great Crime]. I just finished 7 pages of the book then I had to stop because there were too many new words to me. I tried to guess them but they were too difficult.” (Binh, jour)

The difficulty mentioned by the participants indicates that reading materials should have been selected with more control and caution. In addition to this, a wider choice of reading materials in the levels proportional to the students’ level of proficiency should have been made available so that the difficulty some students encountered could have been overcome.

3.5. The summary of the research findings

The perceived benefits of ER perceived by the students include the improvements in language aspects such as reading fluency and speed, vocabulary and grammar together with the enhancement in non-language aspects such as general knowledge and understanding as well as the affective dimensions. The data collected also indicates the changes in the way the students felt about ER. The participation in the ER program turned the students from being reluctant and scared to being confident in the practice of reading extensively. However, there were certain challenges encountered by the students when they participated in the ER program. The difficulties most of the learners met were related to the difficulty level of the reading materials and the high frequency of the new vocabulary. This suggests that the reading materials for the ER program should have been selected more carefully.

4. Limitations

Although the research project yields the

positive results, there are some limitations that should be taken into consideration. Initially, it is important to note that the participants in this study share certain characteristics regarding the family background or their learning habits and the motivation in study; therefore, the findings from this study may not be generalized to other learners in other contexts. However, if the learners in other settings have common features with these participants, the results may be applicable.

In addition, the ER project conducted in this study lasted slightly more than two months, a rather short period in comparison with other previous studies on ER. As such, the participants did not have much exposure to the practice of ER and as a result, their comments on the ER project might not have been as detailed as needed and they might have had more experience with ER to be more aware of the changes in their perceptions towards ER.

Furthermore, this qualitative study yields the findings from the participants' perspectives. In other words, the impacts of ER on the participants' language development and non-language aspects are encouraging; these positive results mainly came from the participants' perceptions. No test or any measurement was used to determine the truthfulness in their perceived improvements. However, it is believed that the participants' positive attitudes towards ER were important indicators which emphasized the benefits of ER as once participants perceived ER positively, their motivation to read extensively would increase. Once the participants had higher motivation in reading or learning, they were more likely to be successful in studying a language as motivation can be responsible for achievement in the acquisition of a second language (Masgoret & Gardner, 2003).

5. Implications of the Study

For the teachers

The results that the study yields are in the agreement with the findings of other studies on the

positive impacts of ER on the language development and on affective dimensions. The positive of the ER on the development of the language aspects include the improvements in reading speed and comprehension, vocabulary and grammar structures. In addition, the ER program enhances the general knowledge and cultural understanding for the participants. However these benefits of ER are only perceived by the students rather than measured quantitatively. However, changes in the students' attitudes towards ER indicate the positive impacts of the reading program. Based on the positive results from the study, the authors would like to make some pedagogical implications for the utilization of ER as a reading approach.

First, it is of great significance to enhance students' motivation in reading as it is one of the factors which contribute to the success of an ER program. The motivation to read could be enhanced when the interesting and appealing reading materials are used. This implication is in line with the statement made by Day and Bamford (2004) that the ER materials the EFL students read should be easy and interesting so that they could participate in the reading activity more actively and the concept presented by Krashen (2004) that self-selected recreational reading has well-established effectiveness. Based on the results of the study, it is proposed that interesting books in different genres which are appealing to young adults such as detective stories, fantasy, romance and even informative books should be provided to cater the needs of each individual student. In addition, special attention should be paid to reluctant readers in the initial implementation period so that they could gain the confidence in reading first. Reluctant readers should be encouraged to start with easy and interesting books so that they find the comfort in the experience with ER and their positive feelings could be achieved and then nurtured.

Second, in order to promote students' engagement in the ER project, some activities

should be implemented in the class although the ER project is conducted on a voluntary basis. These activities are not limited to journal writing activity but they can include presentations or discussion sessions in the class so that the students could share their practice of ER and suggest the reading materials that appeal to them. These activities could also play a part in nurturing their interest in the ER project and cultivate their reading habit. Furthermore, these activities could ensure that ER is practiced regularly and a certain level of competition for the practice of ER among students is maintained.

For IEC managers

ER can be regarded as an alternative to the traditional teaching approach. ER offers a new way to teaching the reading skill and follow up activities after students read extensively offer valuable opportunities for the learners to develop other aspects of language proficiency. Although the improvements on language and non-language aspects reported by the learners are not proved by empirical evidence, the changes in the learners' attitudes towards the practice of ER are indeed encouraging, especially when the learners at IEC often have low motivation in learning and reading. As such, the managers at IEC should adopt this reading approach and provide sufficient support to the teachers in order that ER programs are implemented properly and successfully.

The managers at IEC can also provide financial support to ER programs by setting up a library of graded readers for the students as the variety of books in different genres is considered to be one factor to encourage the students to read.

The managers at IEC can provide academic support for the teachers by integrating ER into the curriculum although the practice of ER is still based on the voluntary basis. Allocating certain amount of time in the curriculum for the practice of ER and ER follow up activities is of great importance to guarantee that ER is a regular practice. Macalister (2010) believed that in order to ensure the success of an extensive reading

program, at least some extensive reading should be implemented in the classroom. Students can read extensively after school hours but collaborative follow-up activities can be integrated into the lessons in the classroom.

6. Conclusion

This ER project is primarily aimed at motivating students to read and enhance their passion in reading. The findings from this study indicate the positive changes in the students' attitudes towards ER which are reflected in the perceived benefits of ER reported by the students. Although the results achieved from this ER project are encouraging, more attention should be paid to the implementation of ER projects in the future. As students are different, having particular needs, encountering specific difficulties, the teacher should take these into consideration and offer valuable advice or guidance for the students. This also means that huge efforts from the teachers are required during the preparation and the implementation of an ER. However, it should be noted that the gains from the implementation of an ER are definitely worth the efforts.

REFERENCES

1. Asraf, R. M., & Asmad, I. S. (2003). Promoting English Language Development and the Reading Habit among Students in Rural Schools through Guided Extensive Reading Program. *Reading in a Foreign Language, 15*(2), 83-102.
2. Bell, T. (2001). Extensive Reading: Speed and Comprehension. *The Reading Matrix, 1*(1), 1-13.
3. Cho, K. S. & Krashen, S. (1994). Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL Acquisition. *Journal of Reading, 37*, 662-667
4. Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language, 14*(2), 136-141.
6. Day, R. R., & Bamford, J. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The Impact of Reading on Second Language Learning. *Reading Research Quarterly, 19*, 59-67.
8. Horst, M. (2005). Learning L2 Vocabulary through

- Extensive Reading: A Measurement Study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
9. Iwarhori, Y. (2008). Developing Reading Fluency: A Study of Extensive Reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
10. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
11. Krashen, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited
12. Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing Company.
13. Leung, C. Y. (2002). Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 66-81.
14. Macalister, J. (2010). Investigating Teacher Attitudes to Extensive Reading Practices in Higher Education: Why Isn't Everyone Doing It?. *RELC Journal*, 41(1), 59-75.
15. Margoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivations and Second Language Learning: A Meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
16. Morgado, N. F. D. (2009). Extensive Reading: Students' Performance and Perception. *The Reading Matrix*, 9(1), 31-43.
17. Murphy, R. (2010). Students' Progress and Attitudes in an Extensive Reading Class. In R Reinelt (ed.), *The New Decade and (2nd) FL Teaching: The Initial Phase (pp. 88-99)*. Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan.
18. Nation, I. S. P. (1997). Bringing today's vocabulary research into tomorrow's classrooms. In G.M. Jacobs (ed.), *Language Classrooms of Tomorrow: Issues and Responses*, *RELC Anthology Series*, 38, 170-182.
19. Nishino, T. (2007). Beginning to Read Extensively: A Case Study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19(2), 76-105.
20. Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational.
21. Pigada, M., & Schmidt, N. (2006). Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study. *Reading in Foreign Language*, 18(1), 1-28.
22. Renandya, W. A. (2007). The Power of Extensive Reading. *RELC Journal*, 38(2), 133-149.
23. Takase, A. (2007). Japanese High School Students' Motivation for Extensive L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 1-18.
24. Yamashita, J. (2008). Extensive Reading and Development of Different Aspects of L2 Proficiency. *Science Direct*, 36, 661-672.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

APPENDIX: Graded readers used in this study

No	TITLE	AUTHOR	GENRE	LEVEL
1	The Mask Of JoJo	Johnston	Fiction	Level 2
2	Indonesian Love Story	Paul Nation	Romance	Stage 2
3	Fire On The Mountain	Gerry Meister and Paul Nation	Fiction	Level 2
4	Mr. Bean In Town	John Escott	Comedy	Level 2
5	Spider Man	Jane Rollason	Action/Adventure	Level 2
6	The Man From Nowhere	Bernard Smith	Thriller	Level 2
7	A Christmas Carol	Charles Dicken	Classic	Level 2
8	Nelson Mandela	Colleen Degnan-Veness	Original	Level 2
9	Titanic	Paul Sipton	Original	Level 3
10	Just Good Friends	Penny Hancock	Romance	Level 3
11	Emil And The Detectives	Erich Kastner	Adventure	Level 3
12	Notting Hill	Richard Curtis	Romance	Stage 3
13	The Secret Garden	Frances Hodgson Burnett	Fiction	Stage 3
14	British Life	Anne Collins	Fact file	Stage 3
15	Love Story	Erich Segal	Romance	Stage 3
16	The Call Of The Wild	Jack London		Stage 3
17	African Adventure	Margaret Iggulden	Fiction	Level 3
18	The Picture Of Dorian Gray	Oscar Wilde	Fantasy/Horror	Level 3
19	Sherlock Holmes And The Mystery Of Boscombe Pool	Arthur Conan Doyle	Classic	Level 3
20	Justice	Tim Vicary	Thriller/Adventure	Stage 3
21	The Prisoner Of Zenda	Anthony Hope	Thriller	Level 3
2	Treasure Island	Robert Louis Stevenson	Adventure	Level 4
23	All About Space	Alex Raynham	Non-fiction	Level 4
24	Desert Life	Julie Penn	Non-fiction	Level 4
25	Great Crime	John Escott	Factfile/ Crime/ Mistery	Stage 4
26	Hitch – Hiker	Tim Vicary	Thriller	Stage 4
27	Musical Genius	Barbara Allman	Biography	Stage 4
28	Lorna Doone	Richard Doddridge Blackmore	Fiction/Romance	Stage 4
29	Life Line	Peter Viney	Fiction	Stage 4
30	Bride Price	Buchi Emecheta	Romance	Stage 5
31	Transportation Then And Now	James Styring	Non-fiction	Level 5
32	City of Lights	Tim Vicary	Fiction	Level 5

SỬ DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP TẠO ĐỘNG LỰC TRONG LỚP HỌC TIẾNG ANH XÃ HỘI DẠY KẾT HỢP 4 KĨ NĂNG NGHE, NÓI, ĐỌC, VIẾT

Lưu Ngọc Lan

Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: Chiến lược tạo động lực đóng vai trò quan trọng đối với các lớp học ngoại ngữ cũng như thực tế đã cho thấy rằng cách tiếp cận mới trong giảng dạy tiếng Anh tại các trường FELTE, HULIS và VNU đã tạo thêm nhiều thách thức mới cho cả giảng viên và sinh viên năm nhất. Điều này chính là động lực để tác giả thực hiện nghiên cứu về vấn đề này. Bài viết này nhằm phân tích những chiến lược tạo động lực được sử dụng nhiều nhất từ góc nhìn của cả giáo viên và sinh viên năm thứ nhất chính quy trong các lớp tiếng Anh giao tiếp ở Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội.

Để đạt được mục đích trên, chúng tôi đã đề nghị 09 giáo viên và 223 sinh viên của 09 lớp học hoàn thành một bảng câu hỏi. Bên cạnh đó, chúng tôi còn tiến hành quan sát lớp và phỏng vấn nhằm kiểm tra chéo dữ liệu từ những khía cạnh khác nhau nên đảm bảo độ tin cậy và giá trị của kết quả nghiên cứu.

Dựa trên dữ liệu thu thập được, kích thích khả năng tự sửa lỗi, thiết lập sự liên quan, sự hỗ trợ mang tính hướng dẫn của giáo viên, cá nhân hoá, thúc đẩy việc hợp tác, làm việc trong những nhóm/cặp khác nhau là những chiến lược tạo động lực được sử dụng nhiều nhất. Thêm vào đó, theo ý kiến của giáo viên, cạnh tranh theo nhóm, thiết lập sự liên quan, kích thích tự sửa lỗi hoặc sửa lỗi theo cặp, sự hỗ trợ mang tính hướng dẫn của giáo viên, sự tán dương hiệu quả và cá nhân hóa là những kĩ thuật hiệu quả nhất. Mặt khác, từ quan điểm của sinh viên, kích thích sửa lỗi của cá nhân và cặp, thiết lập sự liên quan, tán dương hiệu quả và làm việc trong các nhóm/cặp khác nhau là những phương pháp hiệu quả nhất.

Abstract: Motivational strategies are important to apply in foreign language classes as well as the fact that new approach of teaching English in Faculty of English Language Teaching Education (FELTE), University of language and international study (ULIS), Vietnam National University (VNU) has raised new challenge for both teachers and first-year students, have become a great drive for the researcher to conduct this research. The study aims at investigating into the most frequently and most effective strategies used in social English class of first-year mainstream students in FELTE, ULIS, VNU, as perceived by both students and teachers.

In order to achieve these aims, 9 teachers and 223 students from 9 classes were involved in completing the questionnaires. Besides observations, interviews were employed to triangulate the data from various aspects and hence ensure the validity as well as reliability of the research.

Based on the data collected, Elicitation of self and or peer correction, Establishing relevance, Scaffolding, Personalization, Promoting cooperation and Inconsistent group/pair work are considered the most frequently motivational strategies. Additionally, according to the teachers, Team competition, Establishing relevance, Elicitation of self or peer correction, Scaffolding, Effective praise and Personalization are the most effective techniques. On the other hands, from the students' perception, Elicitation of self or peer correction, Establishing relevance, Effective praise, Inconsistent group/ pair work are the most effective strategies.

THE USE OF MOTIVATIONAL STRATEGIES IN SOCIAL INTEGRATED-SKILLED ENGLISH CLASS

1. Statement of research problem and rationale for the study

According to Dörnyei (1998), researchers and teachers from all other the world have agreed that

motivation is one of the determinants for the success of second language (L2) studying process. Therefore, motivational strategies should be seen as the key for successful L2 classes. In the world,

motivational strategies have been applied successfully in many English as second language (ESL) classes, which have brought about many advantages. For example, the study *The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan* (Dörnyei & Cheng 2007) has shown advantages of using motivational strategies in ESL classes: “Promoting learner autonomy, creating interesting classes, and recognizing students’ effort and hard work”. However, motivational strategies have not been widely applied in Vietnam, especially at high school. Grammar- Translation is still the most popular method used in classes at high school in Vietnam due to the pressure of the university entrance exam containing no communicative skill. Therefore, students in high school study English by learning by heart the rules and few motivational strategies have been used in high school context. This fact leads to the passive and ineffective way of learning of most students in L2 classes in Vietnam.

In ULIS context, the students have chance to approach totally different method of teaching, which is Communicative Language Teaching (CLT). This method requires them to be more active, to be the class center. Unfortunately, most of the students, especially the first- year ones have the habit of passive learning for too long period of time and find it extremely hard to get acquaintance to the new method. In this situation, the duties of the teachers are emphasized. Motivational strategies should be applied successfully by the teachers to help students change their learning method as soon as possible to adapt with the curriculum.

On the other hand, it is not an easy task for teachers to apply successfully motivational strategies because “often a complex and difficult task that involves a multiplicity of psychosociological and linguistic factors” (Dörnyei 1998, 2010a, cited in Bahous 2011). In addition, “Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today” (Scheidecker & Freeman 1999, p.116, cited in Dörnyei 2001, p.1).

Recently, there have been some research papers studying about the effects of motivational strategies during the teaching practicum, for example Nguyen (2011) and Tran (2012). However, because 2012-2013 schoolyear is the first time the course outline for first-year students has a big change. While all the previous research papers focused on separated skill, the new program this year focuses on intergrated-skill lessons. Therefore, none of those studies investigated into the use of motivational strategies in social English class in which integrated skills are taught.

The above facts have raised the need of the researcher to conduct a study investigating into the frequency and the effectiveness when using motivational strategies in social class of first-year mainstream students, from the perception of both students and teachers. The study is entitled: **The use of motivational strategies in social integrated-skilled English class.**

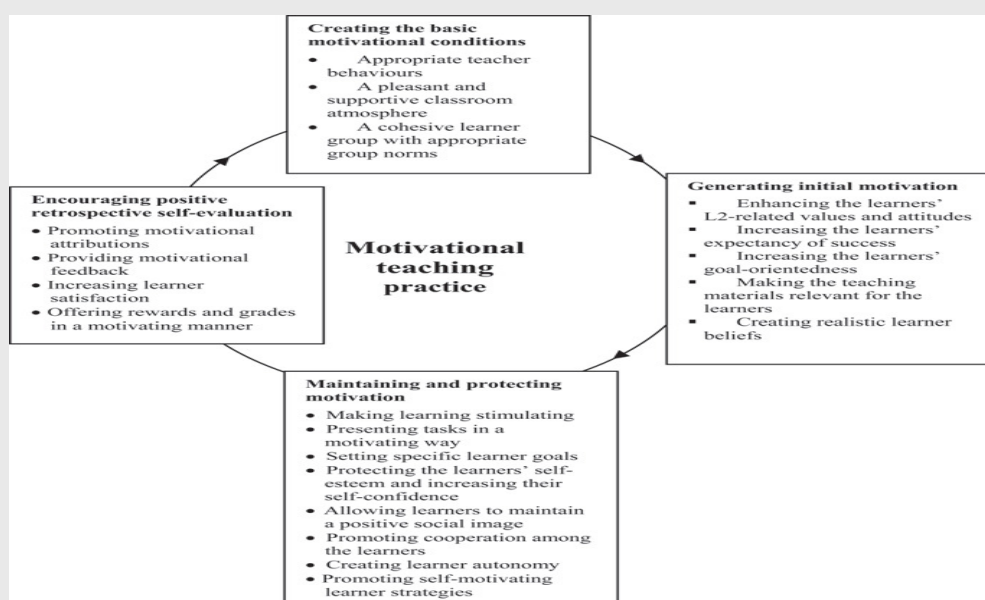
2. Development

2.1. Literature review

Framework of motivational strategies in this study

As a matter of fact, Dörnyei (2001) asserts that motivational strategies refer to “instructional interventions” that the teachers can use to motivate their students and “self-regulating strategies” that each student can apply purposefully to control the degree of their motivation.

The frameworks discussed in the previous part concern much about “self-regulating strategies”, however, the motivational strategies discussed in this research belong to “instructional interventions applied by the teacher”. Fortunately, there is a framework which can suit the situation of this research. In the recent research outlined by Guilloteaux (2007), he points out that there are many researchers studied on this field with the lack of a “theory- based framework”, except for the situation of Dörnyei (2001).



Dörnyei (2001)'s motivational teaching practice

In conclusion, as an exceptional theory-based framework discussing instructional strategies used by the teachers, Dörnyei (2001)'s framework of a motivational teaching practice is the most suitable one to serve as the theoretical background for the designed questionnaires and classroom observation instruments in this research.

2.2. Methodology

2.2.1. Research design

The design of this research is a survey, which possesses numerous benefits. The combination of interviews, questionnaires and observation was employed during the process of data collection because of the following reasons. Firstly, the size of the population in the study was not small so it was difficult to choose the case study to be the research design. Besides, survey allows the collection of data from a larger number of people and it could help the researchers to save time and energy. Secondly, the first two instruments enabled the researchers to collect students' self-report on their own opinions of motivation strategies. Thirdly, the researcher wanted to interview the teachers to get their report. Last but not least, to help enhance the validity and reliability of the information, to make methodological triangulation for the data, and to avoid biased information of self-reports, the

researcher decided to use observation as the third instrument for the research design.

2.2.2. Participants and settings

2.2.2.1. Participants

The process of data collection involved the participants of both first-year students and teachers from mainstream group, FELTE, ULIS, VNU.

2.2.2.1.1. Teachers

The population of the research was 18 teachers who are teaching social English for first-year mainstream students at FELTE, HULIS, VNU in the second semester of 2012-2013 school year. Due to the time limit of both the researchers and the teachers, only half of the population was asked to join in the research. Additionally, simple random sampling was employed. A questionnaire was given to these 9 teachers to measure their self-report of motivational strategies. After that, all of the teachers were interviewed to evaluate the frequency and effectiveness of the motivational strategies and express their own opinions about the effective and most frequently used strategies. Additionally, they were also observed in class to figure out the motivational strategies they used in class.

2.2.2.1.2. Students

A set of questionnaires was given to 223 students from 9 classes of the 9 selected teachers

to measure their self-reported course-related motivation. Those students are the first-year ones, who have experienced one semester in FELTE, HULIS, VNU. Some of them are studying English Teaching major, some are studying interpreting major and the rest are studying economic English. However, in first-year, they have the same studying program with social English. The level of their English proficiency is around Pre-intermediate since there are some students whose level are above and some students whose level are below this range. Those students were observed in class to evaluate their motivational state and actual classroom behaviors. Moreover, due to the time limit of both the researchers and the first-year students, in each class, the researcher chose one student randomly to take part in the interview session. Therefore, 9 students out of the sample were interviewed to provide deeper information for the research.

2.2.2.2. Research settings

The study was conducted at FELTE, HULIS, VNU, with the first-year mainstream classes. In the previous years, students at FELTE, HULIS, VNU used to learn separated skills, which were listening, speaking, reading and writing ones. They used to study English for 6 semesters. However, starting from school year 2012-2013, the students have intensive proficiency course for only 4 semesters, expecting the same results with the previous generations. Moreover, they are learning Social and Academic English or Economic English, and in each lesson, 4 skills are integrated. These changes have brought many challenges for both students and teachers. Students can find it difficult to reach with the proficiency level of the skills required by the program after each semester and teachers can find it challenging to motivate their students to learn more. Therefore, the use of motivational strategies by the teachers is unquestionably needed.

2.2.3. Data collection instruments

2.2.3.1. Observation

The observation scheme of this study was adapted from two components in the motivation orientation of language teaching (MOLT) proposed by Guilloteaux and Dörnyei (2008). The MOLT classroom observation scheme combines two established schemes or frameworks: Dörnyei's (2001) system of motivational teaching practice and Spada and Fröhlich's (1995) classroom observation scheme, the communication orientation of language teaching (COLT). The content categories included in the MOLT concerned features of the learners' motivated behavior and the teacher's motivational teaching practice. The learners' motivated behavior involved the observer's assessment of the learners' level of motivated behavior in terms of the proportion of students who paid attention or actively participated during the class and who eagerly volunteered during the activities. Table 1 presents the description of the three variables. A three level- scale was used: very low= a few students, low= one third to two thirds of the students, and high= more than two thirds of the students.

Table 1: Observational variables measuring learner's motivated behavior

Variable	Description
Attention	Students appear to be paying: They are not displaying any inattentive or disruptive behavior: they are looking at the teacher and following his or her movements, looking at visual stimuli, turning to watch another student who is contributing to the task, following the text being read or making appropriate nonverbal responses.
Participation	Students are actively taking part in classroom interaction or working on assigned activity. They are also volunteering without the teacher having to coax them in any way.

The aspects of the teacher’s motivated teaching practice included in the MOLT were based on the Dörnyei’s (2001) model of motivational teaching practice. Twenty five clearly definable and observable motivational variables were select and presented in Appendix 1.

The observation coding scheme consisted of two main parts: the *class profile* involving general information about the teacher, date and the class and *a checklist of different motivational strategies* that are proposed by Guilloteaux and Dörnyei (2008). The two items to check these strategies are *frequency of use* and *student’s motivated behavior*.

The data collected from observations is used to answer the all the three research questions.

2.2.3.2. Questionnaires

The questionnaires were also adapted from Dörnyei’s (2001) model of motivational teaching practice with the twenty five items of motivational strategies.

There are two sets of questionnaires, one for students and one for the teachers. Both of the sets of questionnaire began with a brief overview of the research title, the purpose of carrying out the questionnaire survey and a desire for cooperation from respondents. Confidentiality of shared information was also emphasized.

2.2.3.3. Interviews

Semi-structured interview was utilized to yield

the wanted data since it is widely known that semi-constructed interviews offer interviewers plenty of flexibility while providing interviewees with adequate power and control over the course of the interview (Mackey &Gass, 2005, p.173). Two different sets of guided questions to elicit answers and further explanations from interviewees were carefully prepared in advance. The questions for teachers and students were mainly based on the research questions with reference to specific aspects of the use of motivational strategies in social English classes.

2.3. Finding and discussion

2.3.1. Research question 1: What motivational strategies are most frequently used by teachers at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons of first-year mainstream students from the perception of both the students and the teachers?

In order to collect the data for this first question, respondents including both the teachers and the first-year students were required to mark the level of frequency of each motivational strategy in the range from 1 to 5 in which the numbers respectively mean *never, seldom, sometimes, often* and *always*.

The bar chart below shows the result of the first-year students’ questionnaires and the teachers’ questionnaires with the mean score indicating the frequency of motivational strategies used in social English class:

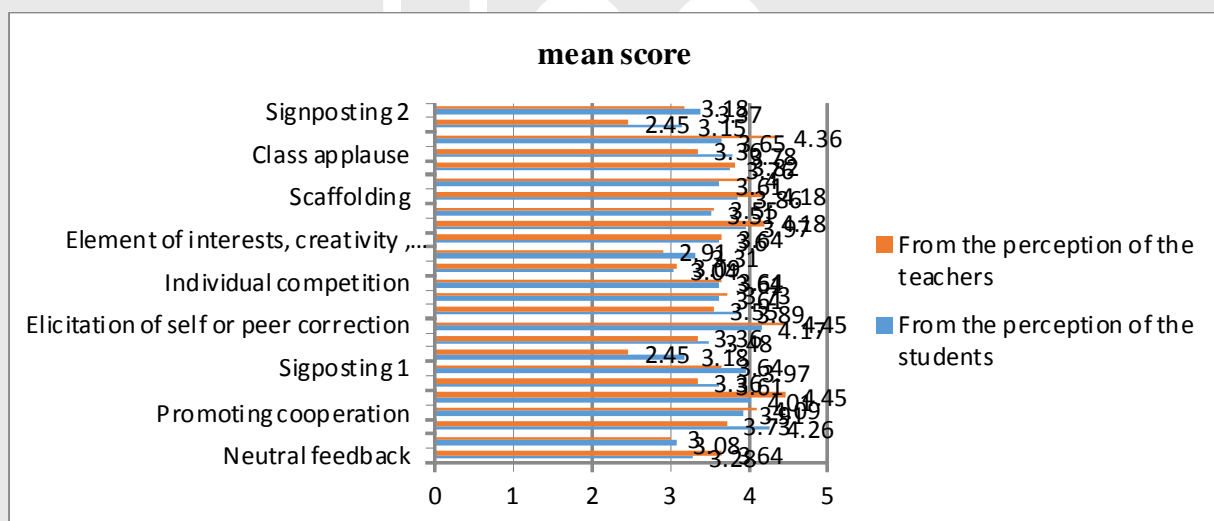


Figure 5: Frequency of using motivational strategies, perceived by first-year students and teachers

It can be clearly seen in the chart that the most frequently used motivational strategies evaluated by the teachers were *Elicitation of self and or peer correction* (4.45), *Establishing relevance* (4.45), *Scaffolding* (4.18), *Personalization* (4.18), *Promoting cooperation* (4.09), *Arousing curiosity and attention* (4), *Stating the communicative purpose of utility of the activity* (3.82), *Inconsistent group/pair work* (3.73), *Team competition* (3.73). On the other hand, the choices of the students were quite different, according to them, most frequently used strategies were *Inconsistent group/pair work* (4.26), *Elicitation of self or peer correction* (4.17), *Establishing relevance* (4.01), *Personalization* (3.97), *Promoting cooperation* (3.91), *Signposting 1* (3.91), *Process feedback* (3.89), *Scaffolding* (3.86), *Class applause* (3.78), *Stating the communicative purpose of utility of the activity* (3.76).

The dissimilarity was that the teachers chose *Arousing curiosity and attention* and *Team competition* as the most frequently used motivational strategies but the students did not. At this point, from the observation of 9 sessions in English social class, the researcher agrees with the students. These two strategies were rarely applied by the teachers. Particularly, *Arousing curiosity and attention* strategy was applied in only one class (in Video 1) when the T1 asked the students to look at the book and guess the situation. About *Team competition*, it was applied in one class (in Video 4) when T4 divided the class into 5 groups and designed an activity. Each group could gain stars when they had correct answer for the activity. Groups gained largest number of stars would be the winner. It seems that *Team competition* is fun but it takes a lot of time to design that kind of activity in class.

Another difference was that the students said *Signposting 1*, *Process feedback* and *Class applause* were three of the most frequently used motivational strategies but the teachers did not. From the observation, *Signposting 1* was applied only in one lesson of T1 when she said that “The

focus function today is about news”. In addition *Class applause* and *Process feedback* were not used in any class. There were times that the students clapped, but it was not because the teachers asked them to do, they just clapped because they felt so excited with some activities. Therefore, it could not be concluded that it was the strategy applied by teachers.

As a result, it could not be concluded that *Arousing curiosity and attention*, *Team competition*, *Signposting 1*, *Process feedback* and *Class applause* are among the most frequently used motivational strategies in social English class of first-year mainstream students.

Between the two opinions, there were some similarities. Both the two groups of participants claimed that *Elicitation of self and or peer correction*, *Establishing relevance*, *Scaffolding*, *Personalization*, *Promoting cooperation*, *Inconsistent group/pair work* and *Stating the communicative purpose of utility of the activity* were the most frequently used motivational strategies. From the observation sessions, the researcher totally agrees that *Elicitation of self and or peer correction*, *Establishing relevance*, *Scaffolding*, *Personalization*, *Promoting cooperation* and *Inconsistent group/pair work* are the most frequently used motivational strategies. The reason is all the videos showed that *Establishing relevance*, *Promoting cooperation* and *Personalization* were used. In addition, at least over half of the videos showed that *Inconsistent group/pair work* and *Elicitation of self and or peer correction* were applied. However, *Stating the communicative purpose of utility of the activity* could not be found in any video. Therefore, it could not be concluded that *Stating the communicative purpose of utility of the activity* is among the most frequently used strategies.

In conclusion, from the perception of the first-year students and the teachers, *Elicitation of self and or peer correction*, *Establishing relevance*, *Scaffolding*, *Personalization*, *Promoting cooperation*, *Inconsistent group/pair work* are the most frequently used motivational strategies in the social English class. ■

2.3.2. Research question 2: What motivational strategies are most effective for first-year mainstream students at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons, from the perception of the teachers?

With the aim of seeking comprehensive answer for this question, the teachers were asked to give

marks ranging from 1 to 5 (i.e from totally in effective to extremely effective) to signify the effectiveness of the motivational strategies.

The following chart describes the teachers' opinions of the effectiveness of motivational strategies.

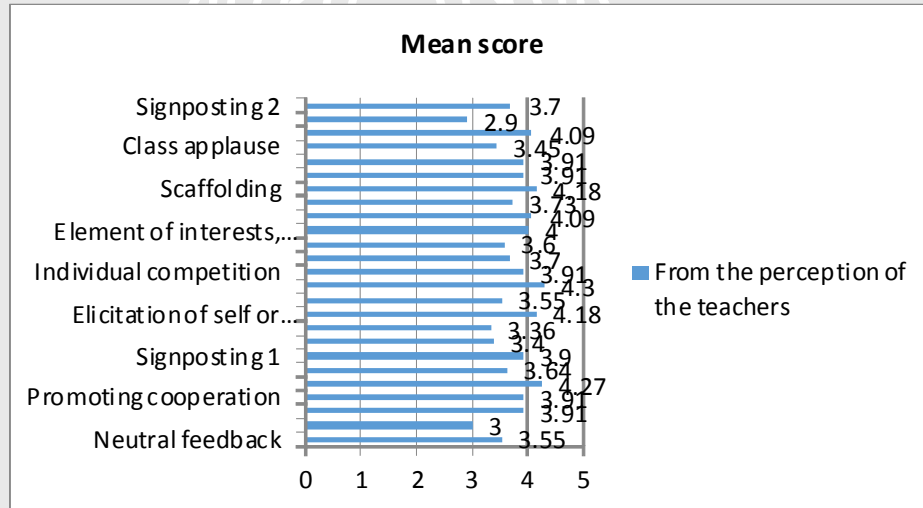


Figure 6: The effectiveness of using motivational strategies, perceived by teachers.

As illustrated in the chart, *Team competition* was the most effective strategy with the mean score of 4.3, which indicated that this strategy was effective or even extremely effective, according to the teachers. In addition, *Establishing relevance* was the runner-up with the mean score of 4.27, nearly equaled to the score of the first position. After that, there were *Elicitation of self or peer correction* and *Scaffolding* with the mean score of 4.18. The fourth place belonged to *Effective praise*

and *Personalization* with the mean score of 4.09.

More detailed analysis of the most effective strategies, evaluated by the teachers would be discussed in the following part.

❖ **Team competition**

The following chart illustrates the the effectiveness of *Team competition* from the perception of the teachers.

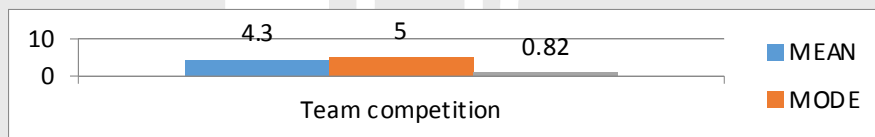


Figure 7: The effectiveness of team competition, perceived by teachers

Team competition had the highest mean point among all the strategies, which meant this was the most effective strategy in the perception of the teacher. The Mode was 5, which was also the highest point, which showed that many of the participants agreed that *Team competition* was an extremely effective strategy. Moreover, Mode number is 0.82, which revealed that there was not

so much difference between the answers of the participants.

Data obtained from observations agree with this point. *Team competition* was not used very frequently in the social English class, but once used, this strategy could lead to really great atmosphere to the class and give the student much

motivation. For example, in Video 4, T4 taught about “Film review”. She designed a warm up game for the whole class, let them guess the film titles. She divided the class into 5 groups and asked 2 students go to the board each turn to pick a card and merely use their gesture to explain the title of the film for their friends. If any group could guess the right answer, they had one star. This activity was really a relevant and effective warm up activity that could involve 100 percent of

students in the class. The students were really active and excited. They raised their hands, applauded and spoke out loud the answers, and they seemed to be very happy when they got a star for their team.

❖ **Establishing relevance**

The following chart illustrates the the effectiveness of *Establishing relevance* from the perception of the teachers.

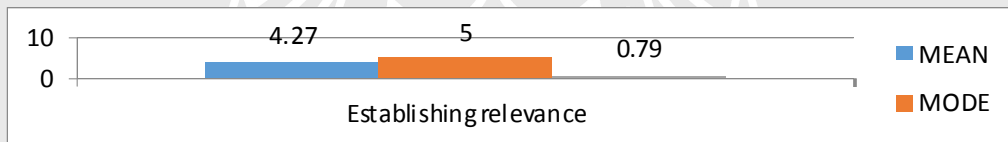


Figure 8: Effectiveness of Establishing relevance, perceived by teachers

Establishing relevance could be understood as the strategy which the teachers used to connect what had to be learned to the students’ everyday lives. This item had the second highest mean score, which was 4.27. The Mode was 5, which meant many of the teachers agreed that this strategy is extremely effective. The SD number was just 0.79, even lower than *Team competition*, which revealed that the difference among participants’ answer was even smaller than *Team competition*.

In a nutshell, it could not be denied that *Establishing relevance* is a simple motivational strategy to apply, which brought about many benefits to the students.

❖ **Elicitation of self or peer correction**

The below chart describes the the effectiveness of *Elicitation of self or peer correction* from the perception of the teachers.

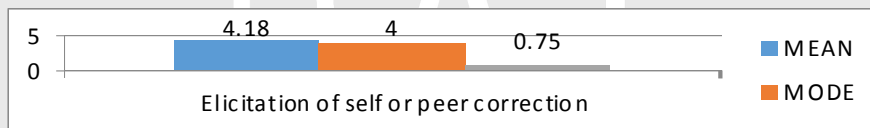


Figure 9: Effectiveness of Elicitation of self or peer correction, perceived by teachers

Ranking third in the most effective motivational strategies list from the perception of teachers was *Elicitation of self or peer correction*. The mean score was 4.18 and the mode score was 4. This meant this strategy was evaluated as “effective” as perceived by the teachers. The SD number was the lowest from the list, which revealed the difference among answers of the participant was the smallest.

actively, they gave many contributing comments for the performers.

From the interview sessions, the researcher found out why teachers used and said this strategy was effective. For example, T1 said that this strategy could help the students improve critical thinking.

According to T1, by applying *Elicitation of self or peer correction* strategy, the students improved a lot after a semester, in terms of their writing pieces and the quality of the comments for friends.

❖ **Scaffolding**

The below chart describes the the effectiveness of *Scaffolding* from the perception of the teachers.

From the observation, the researcher could see the teachers did this strategy in class effectively. In Video 9, T9 let the pairs of students go on the board and performed Role play. After the performance, she asked the audience to give the comments for the pairs. The audience joined

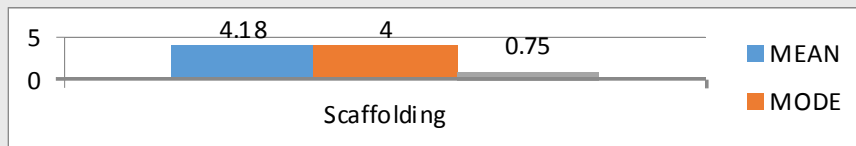


Figure 10: Effectiveness of Scaffolding, perceived by teachers

Scaffolding shared exactly the same scores with *Elicitation of self or peer correction*, in which mean score was 4.18, mode was 4 and SD was 0.75. Therefore, *Scaffolding* also ranked third and was considered as an “effective” strategy.

Scaffolding seems to be an effective way for low level student as the first-year students in this study. When the students are still passive and not familiar with the new approach, modeling or giving them assistance should be a need to motivate them, or to help them understand the lesson. From the observation scheme, the effectiveness of *Scaffolding* was shown clearly. When teaching Film review, T4, T5 and T6 gave the students a sample of Film review. After that, they raised the questions, designed the activities for the students to analyze the sample. As a result, after analyzing that sample, the students could immediately structure a film review, based on the structure of the sample.

When being asked, the teachers explained

many reasons for the effectiveness of *Scaffolding*. First, T2 believed that *Scaffolding* could help the students participate more actively in class. She said that when using model, she often called some students to go to the board and asked them to be the model. Afterward, she picked up their strong points and showed to the class, which could make them special in their friends’ eyes. When the class saw the friend can did that, they thought “Well, I can do better than that”, and next time they might raise their hands. Additionally, T3 agreed that giving modal was really necessary, especially for mainstream first-year students who were very weak at their English. Sharing the same opinions with T3, T5 explained that first-year students were not really familiar with the methods at university and they needed a lot of teacher’s help. Therefore, providing models is a good way.

❖ **Effective praise**

The below chart describes the the effectiveness of *Effective praise* from the perception of the teachers.

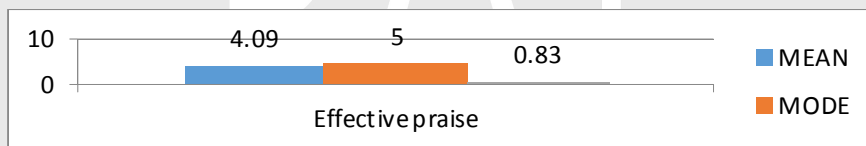


Figure 11: Effectiveness of Effective praise, perceived by teachers

Praise is what everyone likes to have receive from other people in life. Likewise, students also really need praise from their teachers. *Effective praise* in teaching refers to offering praise of effort or achievement that is sincere, specific and commensurate with students’ achievement. *Effective praise* ranked fourth in the effective strategies list according to the teachers with the mean score of 4.09, mode was 5 and SD number was 0.83. This indicated that many participants thought that this strategy was “very effective”; however the difference among answers was quite big, compared to other strategy.

From the observation videos, the researcher rarely saw the teachers use *Effective praise*. They did give comments for the students such as: good, very good, well done”, but these comments were not really “specific”. The reason could lie on the opinion from T2. When being interviewed, she said that: “You should not give praises too often, you should limit the praises then students will feel really motivated to gain that kind of praise”. Therefore, when giving *Effective praise*, the achievement of the students should be special, the students have to put much effort in one activity

which is deserved for the praise from the teachers. Furthermore, talking about the effectiveness of *Effective praise*, T2 claimed that *Effective praise* can lead to positive feeling, in which you feel that you are very special. As a result, the students always want to feel that again and again and again,

and they will try more and more.

❖ **Personalization**

The below chart describes the the effectiveness of *Personalization* from the perception of the teachers.

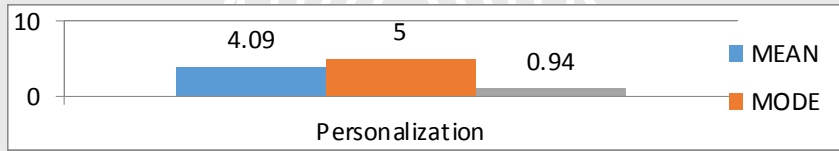


Figure 12: Effectiveness of Personalization, perceived by teachers

Personalization refers to creating opportunity for students to express personal meanings. *Personalization* shared the same mean and mode score with *Effective Praise* but with higher SD score of 0.94. This indicated that many people evaluated this strategy as “extremely effective” but the difference among answers was big.

Personalization seemed to be simple and effective because many teachers used it in their class. From the observation, the researcher found out that this strategy was so easy to apply, because it could be just a simple question for example: “Do you have any suggestion when giving good news or bad news? (In video 1, applied by T1), “What should you do in role playing?” (In video 3- applied by T3), “What do you like most about that film?” (In video 4, applied by T4), “What kind of film do you think is the best choice? (In video 5, applied by T5), “In your opinions, what is the important thing for your happiness? What is the concept of happiness?” (In video 7, applied by T7) and so on. It was simple but also effective. After the teachers raised questions for the students to express their personal meanings, the students

seemed to be eager to answer.

In conclusion, from the perception of the teachers, *Team competition*, *Establishing relevance*, *Elicitation of self or peer correction*, *Scaffolding*, *Effective praise* and *Personalization* are the most effective motivational strategies.

2.3.3. Research questions 3: What motivational strategies are most effective for first-year mainstream students at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons, from the perception of the students?

With the aim of seeking comprehensive answer for this question, the first-year students were asked to give marks ranging from 1 to 5 (i.e from totally in effective to extremely effective) to signify the effectiveness of the motivational strategies.

Figure 13 below illustrates effectiveness of motivational strategies for first-year mainstream students at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons, from the perception of the students.

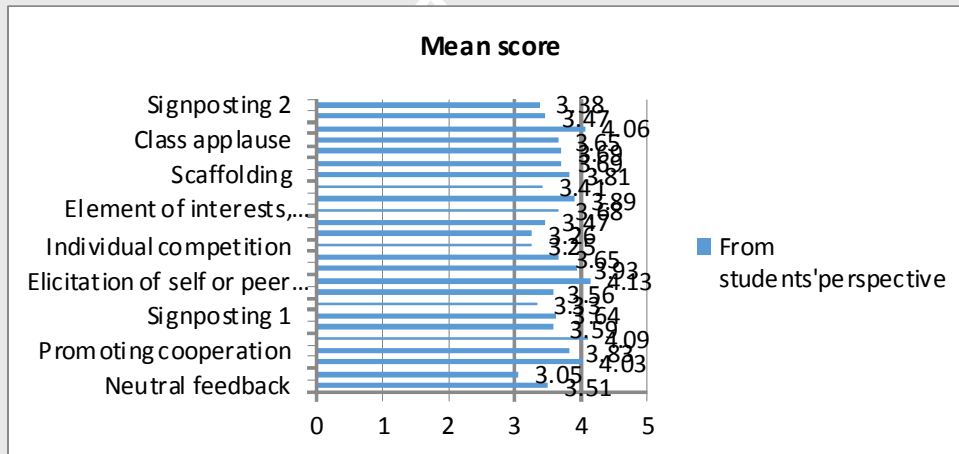


Figure 13: The effectiveness of using motivational strategies, perceived by the students

As can be seen in the chart, the range of the choices was from 3.05 to 4.13, which indicated that almost all of the students thought that all of the motivational strategies were at least “moderately effective”. Among all the strategies, *Elicitation of self or peer correction* was the most effective strategy from the viewpoint of the first-year students with the mean score of 4.13. At the second position, *Establishing relevance* had the mean point of 4.09. 4.06 was the average score among the participants’ opinions of *Effective*

praise which made it become at the third position. After that, *Inconsistent group/pair work* had the mean score of 4.03.

More detailed analysis of the most effective strategies, evaluated by the first-year students would be discussed in the following part.

❖ **Elicitation of self or peer correction**

Figure 14 below shows the effectiveness of *Elicitation of self or peer correction*, perceived by the first-year students.

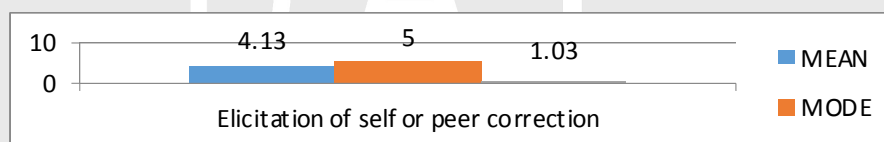


Figure 14: Effectiveness of Elicitation of self or peer correction, from the perception of the first-year students

When according to the teachers, *Elicitation of self or peer correction* ranked third, this strategy ranked first according to the students. The mean score was 4.13, which meant in average, this strategy was evaluated as “effective”. The Mode was 5, which showed that many students thought that this strategy was “extremely effective”. However, SD was 1.03, which indicated that there were some differences among answers of the students.

When being asked about the reasons why *Elicitation of self or peer correction* was effective,

S4 said that this strategy was a good way for them to memorise that mistakes and avoid making it again in the future. In addition, S7 raised another benefit of this strategy, which was like what T1 said. The idea was *Elicitation of self or peer correction* could help the students to improve critical thinking.

❖ **Establishing relevance**

The following chart describes the effectiveness of *Establishing relevance* from the perception of the first-year students

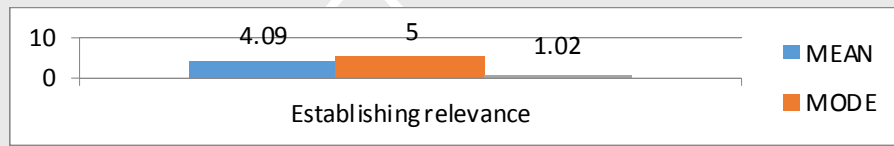


Figure 15: Effectiveness of Establishing relevance, from the perception of the first-year students

As perceived by students, *Establishing relevance* ranked at second place, just like the teachers' opinions. The mean score was 4.09, mode was 5 and SD was 1.02.

In the interview session, the students talked much about this strategy. For example, S3, S6, S7 and S8 found that what connected directly to real life topic always give more motivation for the students in class, instead of just theory in the

books. Moreover, according to S4, the students need more chance to express themselves, to be more confident and creative and *Establishing relevance* is one of the best way to do so.

❖ Effective praise

Figure 16 shows us the effectiveness of *Effective praise*, perceived by the first-year students.

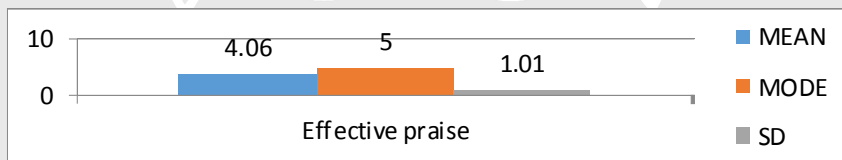


Figure 16: Effectiveness of Effective praise, from the perception of the first-year students

It seems that the students really want to receive effective praise from their teachers, therefore, they ranked this strategy at third place, unlike the opinions of the teachers ranking it fourth place.

The mean score was 4.06, mode was 5 and SD was 1.01.

The following chart shows the effectiveness of *Inconsistent group/pair work*, perceived by students.

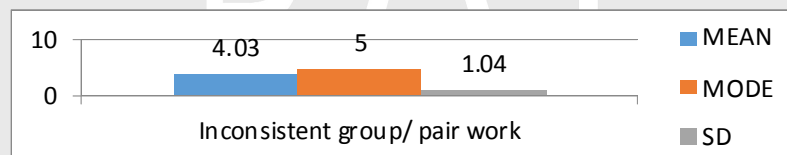


Figure 17: Effectiveness of Inconsistent group/pair work, from the perception of the first-year students

Inconsistent group/pair work was evaluated as the fourth most effective strategy, from the perception of the students, while the teachers did not think that this was one of the most effective ones. The mean score was 4.03, mode is 5 and SD was 1.04.

motivational strategies.

3. Conclusion

3.1. Summary of the findings

The study aimed at (1) exploring the most frequently strategies used by teachers at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons of first-year mainstream students and (2) determining most effective motivational strategies used by teachers at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons, as perceived by the teacher and

All in all, from the perception of the students, *Elicitation of self or peer correction*, *Establishing relevance*, *Effective praise*, *Inconsistent group/pair work* are the most effective

students. After the analysis of the data collected from 223 students and 9 teachers via such instruments as the questionnaire, interview and classroom observation, it was found out as follows:

Firstly, from the questionnaire of students and teachers and the classroom observation results, *Elicitation of self and or peer correction*, *Establishing relevance*, *Scaffolding*, *Personalization*, *Promoting cooperation*, *Inconsistent group/pair work* are considered the most frequently motivational strategies used by teachers at FELTE, HULIS, VNU in social English lessons of first-year mainstream students.

Secondly, from the perception of the teachers, *Team competition*, *Establishing relevance*, *Elicitation of self or peer correction*, *Scaffolding*, *Effective praise* and *Personalization* are the most effective motivational strategies. This result was based on the teachers' self report and from the observation as well. The questionnaire and the classroom observation scheme both based on the MOLT classroom observation scheme by Guilloteaux and Dörnyei (2008). From the observation scheme, when teacher applied these strategies in class, more than two thirds of the students actively took part in the classroom activities, which means, according to Guilloteaux and Dörnyei (2008), the students were highly motivated.

Last but not least, from the perception of the students, *Elicitation of self or peer correction*, *Establishing relevance*, *Effective praise*, *Inconsistent group/ pair work* are the most effective motivational strategies.

3.2. Pedagogical Implications of the study

This study has shed some light on the use of the motivational strategies in social English class for first-year mainstream students, at FELTE, ULIS, VNU. The findings of the study offer some pedagogical implications for teachers as below.

Firstly, as shown in the study, each of motivational strategies has certain effective results in making the students being motivated in class. When being interviewed, the students agreed that

the role of the teachers to motivate the students in class is very important. They said that the teachers should be the motivators who are enthusiastic, friendly and caring. The teachers can make the students stay focus, attend actively and become more confident in English lessons by motivating them. However, when being interviewed, the teachers said that they have learned about motivational strategies in school when they were students, but not much. Most of them had to learn by themselves, through books or practical experiences. On the other hand, the results from this research have shown the importance of motivational strategies and the role of the teachers as a motivator for a class. Therefore, the researcher suggests that there should be a course teaching the teachers for the motivational strategies intensively, or in ELT course in the university, motivational strategies should be emphasized more as this is one of the most important tools for a teacher to help their students.

Secondly, the research would serve as a source of reference for the teachers teaching social English class in the future. They can pay attention to the techniques that the senior teachers- the participants in this study claimed most effective, based on their teaching experiences. In addition, they can also notice the strategies that the students felt that they were effective to themselves, which could make them feel very excited in class. Also, the best choices for the future teachers might be the strategies which were evaluated as most effective by both teachers and students. Moreover, most frequently used motivational strategies shown in this study are normally the easiest techniques to apply in class, but could bring about certain positive results. As a result, the teachers can choose the best choices of motivational strategies to make their lessons better.

3.3. Limitations of the study

In spite of the researcher's great efforts in conducting the research study, certain limitation could be identified in this study. Due to the time limit, the researcher observed one class one lesson.

One-time observation cannot reflect all the practices of using motivational strategies of the teachers. In addition, not all motivational strategies were shown in the lessons observed.

REFERENCES

1. Bahous, R. (2011). *Motivating students in the EFL Classroom: A Case study of perspectives*, 4, 3, 33-43.
2. Baker, T.L. (1994), *Doing Social research*. New York: McGraw-Hill Inc.
3. Brown, V., Clark, B., Kelley, K. & Sitzia, J. (2003). *Good practice in the conduct and reporting of survey research*, *International Journal for Quality in Health Care*, 5, 3, 261-266.
4. De Vaus, D. A. (1993). *Surveys in Social Research*. London: UCL Press.
5. Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and Motivating in Second Language Classroom*. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
6. Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*, *Language Teaching*, 31, 117-135.
7. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Dörnyei, Z. & Cheng, H.F. (2007). *The use of motivational strategies in language instructions: The case of EFL teaching in Taiwan*, 1, 1, 153-174.
9. Dörnyei, Z. & Guilloteaux, M.J. (2008). *Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation*. *TESOL Quarterly*, 42, 55-77.
10. Guilloteaux, M.J. (2007). *Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of Teachers' Motivational Practices and Students' Motivation*. Phd Thesis, University of Nottingham.
11. James, P. (1997). *Research design in occupational education, media release*. Viewed 15 March 2014. <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/adged5980a/5980/newpage16.htm>.
12. Mackey, A. & Gass, S.M. (2005), *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
13. Nguyen, H.T.L. (2011). *Teacher's use of motivational strategies in speaking classes for second year mainstream ELT students at FELTE-ULIS in correlation with teaching experience*. BA thesis, University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi.
14. Tran, A.D.P. (2012). *The exploitation of motivational strategies in teaching speaking by fourth-year students in their teaching practicum at English division I: A Multi-case study at faculty of English language teacher education, ULIS – VNUH*. BA thesis, University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

RÈN LUYỆN KỸ NĂNG MỀM THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG THUYẾT TRÌNH TRONG GIỜ HỌC NÓI

Nguyễn Thị Thu Lan, Nguyễn Cảnh Linh
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: *Nắm vững yêu cầu của nhà tuyển dụng về những kỹ năng cơ bản mà sinh viên tốt nghiệp đại học phải đáp ứng là rất cần thiết. Trong bốn kỹ năng thực hành ngôn ngữ nghe, nói, đọc và viết, kỹ năng nói luôn được đặt lên hàng đầu. Nói là quá trình sản sinh ngôn ngữ để thực hiện mục đích giao tiếp. Sử dụng các bài tập thuyết trình trong giờ học diễn đạt nói được xem là một hoạt động có hiệu quả để rèn luyện cho sinh viên những kỹ năng đáp ứng yêu cầu của công việc.*

Từ khóa: *Kỹ năng mềm, nhà tuyển dụng, doanh nghiệp, sinh viên, thuyết trình, học diễn đạt nói.*

The current difficulties that graduated students face with when applying for a job have been the social concern. The deficiency of experience and skills are common for graduates looking for a job.

Certificates are necessary but not sufficient factors. The employers not only concern about employee's qualification, expertise, or certifications, in other words the "hard skills" but more importantly, they appreciate the skills that experts call "cognitive" and "social" or "soft skills". This is the decisive factor in career success.

Because of the deficiency of skills, Vietnamese students lose many employment opportunities. However, to meet the requirements of recruitment agencies, the soft skills such as teamwork skills, communication skills, presentation skills, thinking and creative skills need to be trained.

Soft skills training in schools are the great significance in education reform especially in higher education. Employment for graduated students is one of the most important criteria to evaluate the quality training of the universities. Being the lectures teaching junior and senior students at department of French language and culture (civilization) of University of Languages and International Studies, we find that the requirements to graduated students' expertise and soft

skills of recruitment agencies should be highly concerned.

Thanks to realizing the importance of the problem and also to reduce the learning program, training soft skills in practical language skills class is the efficient solution.

In four practical language skills: listening, speaking, reading, and writing, speaking skill is always a top priority. Speaking is the production of language for communication purpose. Using presentation exercises in speaking class is considered as an effective activity to train the necessary soft skills.

1. MỞ ĐẦU

Hiện nay vấn đề sinh viên tốt nghiệp gặp nhiều khó khăn khi đi xin việc đang được xã hội hết sức quan tâm. Thiếu kinh nghiệm, thiếu kỹ năng là điều thường gặp ở sinh viên khi tìm việc làm. Bằng cấp mới chỉ là yếu tố cần chứ chưa đủ. Người sử dụng lao động quan tâm không chỉ tới trình độ, kiến thức chuyên môn hay bằng cấp chứng chỉ, hay nói một cách khác là kỹ năng cứng (KNC) mà đặc biệt coi trọng các kỹ năng mà giới chuyên môn gọi là kỹ năng mềm (KNM). Đây chính là nhân tố quyết định sự thành công nghề nghiệp.

Thấy được tầm quan trọng của vấn đề và để giảm tải thời lượng chương trình học, tiến hành rèn luyện các KNM thông qua giờ học môn thực hành tiếng trên lớp là một giải pháp hữu hiệu.

2. CÁC VẤN ĐỀ LIÊN QUAN ĐẾN KỸ NĂNG

2.1. Khái niệm chung về kỹ năng

Gần đây chúng ta nghe nói nhiều về thuật ngữ "kỹ năng" như là kỹ năng sống, kỹ năng mềm, kỹ năng chuyên môn, kỹ năng giao tiếp... Doanh nghiệp khi tuyển dụng bên cạnh những yêu cầu về chuyên môn cũng đòi hỏi các ứng viên phải có đủ

các kỹ năng cần thiết. Điều này trở thành một áp lực không nhỏ đối với sinh viên tốt nghiệp. Tuy nhiên, kỹ năng là gì? Làm thế nào để có kỹ năng? Học kỹ năng khi nào, ở đâu? Đó là những câu hỏi cần đi sâu nghiên cứu để giúp người học có được những kỹ năng cơ bản, nhằm ứng dụng trong công việc và cuộc sống.

Có thể định nghĩa rằng: kỹ năng là năng lực hay khả năng của chủ thể thực hiện thuần thục một hay một chuỗi hành động trên cơ sở hiểu biết (kiến thức hay kinh nghiệm) nhằm tạo ra kết quả mong đợi.

Có nhiều cách phân loại kỹ năng khác nhau. Xét theo tổng quan kỹ năng được chia ra làm 3 loại: kỹ năng chuyên môn, kỹ năng sống và kỹ năng làm việc. Xét theo khía cạnh liên quan đến chuyên môn, kỹ năng cũng được chia thành 3 loại: kỹ năng cứng, kỹ năng mềm và kỹ năng hỗn hợp. Dựa vào đặc điểm về lứa tuổi, về học vấn, về kinh nghiệm sống và về nhu cầu nghề nghiệp, chúng tôi đề xuất thuật ngữ dùng để chỉ kỹ năng đối với đối tượng sinh viên (đối tượng nghiên cứu): kỹ năng cứng, kỹ năng mềm và kỹ năng sống.

Kỹ năng cứng (hard skills), nhóm kỹ năng về chuyên môn hay bằng cấp thường xuất hiện trên bản lý lịch liên quan đến khả năng học vấn, kinh nghiệm, sự thành thạo về chuyên môn. Là những kiến thức mà người học có được thông qua hoạt động học tập và đào tạo từ nhà trường và có thể coi đây là những kỹ năng nền tảng.

Kỹ năng mềm (soft skills), là thuật ngữ dùng để chỉ những kỹ năng quan trọng trong cuộc sống con người, có liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ, khả năng hòa nhập xã hội, thái độ và hành vi ứng xử áp dụng vào việc giao tiếp giữa người với người, là những thứ thường không được học trong nhà trường, không liên quan đến kiến thức chuyên môn mà chủ yếu phụ thuộc vào cá tính của từng người. Chúng quyết định bạn là ai, làm việc thế nào, là thước đo hiệu quả cao trong công việc.

Một số kỹ năng có thể được coi là KNM bao gồm: kỹ năng giao tiếp ứng xử, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng thuyết trình, kỹ

năng giải quyết xung đột và hòa giải, kỹ năng tư duy sáng tạo phê phán, kỹ năng thấu hiểu và thông cảm với người khác, kỹ năng đàm phán, kỹ năng tổ chức công việc hiệu quả...

KNM hỗ trợ cho KNC, là những kỹ năng chính nhà tuyển dụng yêu cầu ở ứng viên.

Kỹ năng sống (KNS), là khả năng để có được hành vi thích ứng và tích cực giúp các cá nhân có thể ứng xử hiệu quả trước các nhu cầu và thách thức của cuộc sống hàng ngày.

Khái quát lại KNS bao gồm những KNM liệt kê ở trên kết hợp với những kỹ năng giúp ta phản ứng một cách hiệu quả trước những khó khăn của cuộc sống và từ đó vươn lên mạnh mẽ để thành công hơn, đó là: sự tự tin, kỹ năng học và tự học, kỹ năng tự tạo động lực hay tự động viên bản thân, kỹ năng đặt mục tiêu cho mình trong cuộc sống, kỹ năng quản lý thời gian, kỹ năng tự nhận thức giá trị của bản thân, kỹ năng lắng nghe...

Kỹ năng được hình thành khi chúng ta áp dụng kiến thức vào thực tiễn. Kỹ năng có được do quá trình lặp đi lặp lại một hoặc một vài nhóm hành động nhất định nào đó. Các kỹ năng thường không tách rời mà có mối liên quan chặt chẽ với nhau.

Kỹ năng không phải tự nhiên có được mà được hình thành trong quá trình học tập và được hoàn thiện dần trong công việc và cuộc sống. Quá trình hình thành kỹ năng diễn ra cả trong và ngoài hệ thống giáo dục. Kỹ năng luôn có chủ đích và định hướng rõ ràng và đều trải qua các bước sau: hình thành mục đích, lên kế hoạch, cập nhật kiến thức, luyện tập và sau cùng là ứng dụng và hiệu chỉnh.

Hãy biết tận dụng tất cả các kỹ năng. Trong khi khám phá và xây dựng những KNM không nên xem nhẹ những KNC vì hai kỹ năng này hỗ trợ cho nhau và càng không nên bỏ qua những KNS vì những kỹ năng này giúp con người thực hiện đầy đủ các chức năng và hòa nhập vào cuộc sống hàng ngày. Chìa khóa dẫn đến thành công thực sự là phải biết kết hợp khéo léo cả 3 kỹ năng trên.

2.2. Kỹ năng mềm với hoạt động tuyển dụng của doanh nghiệp

Ngoài trình độ học vấn cơ bản và bằng cấp trình độ, để khởi đầu một công việc thì còn có rất

nhiều kỹ năng khác nữa mà người chủ doanh nghiệp đòi hỏi những nhân viên của mình cần phải có. Qua khảo sát trên 100 mẫu tin tuyển dụng của doanh nghiệp có thể nhận thấy 3 nhóm kỹ năng xuất hiện với tần xuất cao nhất, đó là: nhóm kỹ năng về chuyên môn, nhóm kỹ năng mềm và nhóm kỹ năng về lãnh đạo.

Một cuộc khảo sát mới đây do Ngân hàng Thế giới và Viện Nghiên cứu Quản lý Trung ương tiến hành (CIEM) với sự tham gia của 350 công ty thuộc lĩnh vực sản xuất và dịch vụ tại Hà Nội, thành phố Hồ Chí Minh và các tỉnh lân cận về *tiêu chí cho một lực lượng lao động tay nghề cao* đó là: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm và kỹ năng tư duy phê phán, giải quyết vấn đề.

Đây là những tiêu chí có tần xuất cao nhất qua cuộc thăm dò. Như vậy nhà tuyển dụng cần ở người lao động không chỉ bằng cấp mà cả kỹ năng. Có thể thấy kỹ năng làm việc nhóm và giải quyết vấn đề là kỹ năng quan trọng với người công nhân, còn đối với giới công chức, văn phòng và quản lý: kỹ năng tư duy phê phán tiếp theo đó là các kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng lãnh đạo và kỹ năng giao tiếp.

Những người sử dụng lao động đang đưa ra một thông điệp cho ngành giáo dục: các kỹ năng trên không thể thu nhận được một sớm một chiều bằng cách học thuộc lòng, giáo viên giảng – học sinh chép, một thực tế phổ biến ở nhiều trường Việt Nam. Nếu hệ thống giáo dục, nhất là giáo dục đại học, với trọng trách chuẩn bị nguồn nhân lực cho thị trường lao động, muốn đem đến những kỹ năng nghề nghiệp mà người sử dụng lao động mong muốn, thì nhất thiết phương pháp giảng dạy sẽ cần phải thay đổi.

2.3. Kỹ năng mềm với giáo dục đại học

Hiện nay KNM là môn học đã được đưa vào giảng dạy ở nhiều nước trên thế giới. Ở Việt Nam các kỹ năng này chưa được chú trọng trong nội dung giảng dạy. Nhà trường chỉ cố cung cấp thật nhiều kiến thức chuyên môn cho người học dẫn đến tình trạng sinh viên khi ra trường thiếu hụt rất nhiều kỹ năng.

Đi vào tìm hiểu về mục tiêu của chương trình đào tạo cử nhân tiếng Pháp trường ĐHNN-ĐHQGHN là “Nhằm đào tạo ra những nhà chuyên môn có khả năng thích ứng cao, có kiến thức tốt về tiếng Pháp và sử dụng thành thạo tiếng Pháp tương đương mức C1 theo khung tham chiếu châu Âu; có tính linh hoạt, năng lực cơ bản (như khả năng giao tiếp, xác định và giải quyết vấn đề, năng lực giải quyết vấn đề); có những KNM như kỹ năng giao tiếp, tìm tòi, suy xét, làm việc nhóm; hiểu biết về môi trường địa phương, trong nước hay quốc tế, mà ở đó tiếng Pháp được sử dụng như một ngoại ngữ, hay một ngôn ngữ quốc tế; có kiến thức về xã hội, văn hóa rộng lớn; có thể tiếp tục tự học, tham gia học tập ở bậc học cao hơn, tích lũy những phẩm chất và kỹ năng cá nhân cũng như nghề nghiệp quan trọng để trở thành chuyên gia, các nhà quản lý, lãnh đạo trong lĩnh vực chuyên môn của mình”.¹ Tức là để trở thành cử nhân tiếng Pháp, bên cạnh những kỹ năng về chuyên môn, sinh viên tốt nghiệp cần được rèn luyện thêm nhiều kỹ năng khác.

Như vậy có thể thấy yêu cầu về chuẩn đầu ra của trường ĐHNN-ĐHQGHN, sinh viên tốt nghiệp cần được trang bị những KNM đó là: các kỹ năng cá nhân, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng quản lý và lãnh đạo, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giao tiếp sử dụng ngoại ngữ và kỹ năng công nghệ thông tin.

Thấy được tầm quan trọng của KNM, bắt đầu từ năm học 2013-2014, trường ĐHNN-ĐHQG HN đã triển khai việc rèn luyện KNM cho đối tượng là **sinh viên năm thứ 3** của tất cả các khoa trong trường với nội dung **Hướng dẫn sử dụng và thuyết trình bằng powerpoint, hiệu quả và thành thạo nhất**.

Tuy đây mới chỉ là những hoạt động rèn luyện ban đầu và cũng chỉ diễn ra với thời lượng là **2 tiết học** nhưng qua ghi nhận phản hồi từ phía người học, sinh viên rất thích thú khi được trải nghiệm các giờ học thực hành và qua đó được rèn luyện những kỹ thuật hỗ trợ cho kỹ năng thuyết trình, kỹ

¹ <http://ulis.vnu.edu.vn/sites/DBCI.2012/DBCI.html>

năng sẽ đồng hành cùng người học trong cuộc sống cũng như trong công việc sau này.

Phải xuất phát từ nhu cầu của doanh nghiệp, của người sử dụng lao động và đặc biệt là của người lao động để xây dựng chiến lược đào tạo thích hợp. Thông điệp mà cải cách giáo dục cần truyền tải đó là những KNM đặc biệt là kỹ năng giao tiếp, làm việc theo nhóm và tư duy phê phán là những kỹ năng cần thiết cho tương lai.

3. RÈN LUYỆN KỸ NĂNG MỀM THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG THUYẾT TRÌNH TRONG GIỜ HỌC ĐIỂN ĐẠT NÓI

3.1. Rèn luyện kỹ năng mềm thông qua hoạt động thuyết trình

Việc rèn luyện KNM ở các trường chuyên ngữ có thể được tiến hành song song với các giờ dạy thực hành tiếng qua việc rèn luyện các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết.

Trong bốn kỹ năng thực hành ngôn ngữ được đề cập ở trên, kỹ năng diễn đạt nói luôn được đặt lên hàng đầu. Nói là quá trình sản sinh ngôn ngữ để thực hiện mục đích giao tiếp. Thông thường trong giảng dạy kỹ năng diễn đạt nói ngoài các hình thức như bài tập đóng vai với các tình huống, tả tranh, tranh luận... thuyết trình là loại bài tập giao tiếp mà sinh viên với hành trang ngôn ngữ vững chắc của mình, được trang bị thêm những kỹ năng khác có thể tự tin giao tiếp trong những tình huống cụ thể. Các bài tập này có thể là bài đọc thoại, hội thoại hoặc tam thoại...

Loại bài tập này đòi hỏi sự lao động nghiêm túc của sinh viên cũng như của giáo viên. Sinh viên phải tư duy để chọn được vấn đề mở, mang tính thời sự, có nguồn tư liệu dồi dào để được trợ giúp. Nhóm học những sinh viên có cùng sở thích để cùng nhau xây dựng nên bộ khung cho vấn đề mình sẽ đề cập. Tiếp đến phải phân công, nhắc nhở nhau hoàn thành bài tập cho đúng tiến độ và kết thúc bằng việc cùng xuất hiện trước công chúng, thuyết trình, động viên, hỗ trợ cho nhau, cùng nhau lập luận, bảo vệ vấn đề mình muốn trình bày. Về phía giáo viên, người thầy luôn luôn đồng hành với sinh viên của mình từ giây phút các

em nhóm học, chọn chủ đề. Với kinh nghiệm và với hiểu biết về nguồn tài liệu thầy có thể giúp các em tránh đi vào ngõ cụt. Thầy cũng phải dành quỹ thời gian tương đối cho sinh viên trong việc sửa dàn bài, góp ý cho phần minh họa: thiết kế trang bìa, thiết kế các trang trình chiếu, video hoặc các tài liệu nghe nhìn, cách tìm tư liệu qua sách vở đặc biệt là qua mạng Internet, nguồn tư liệu mà sinh viên rất yêu thích, cách trình bày phần trích dẫn sách...

3.2. Đánh giá việc rèn luyện kỹ năng mềm

Mục đích là rèn luyện KNM cho sinh viên tích hợp với hoạt động học thực hành tiếng môn diễn đạt nói nên trong khâu đánh giá giáo viên cần chú trọng vào các bài tập kiểm tra cho các KNM đã nêu ở trên.

Có thể tiến hành làm việc theo nhóm: nhóm học, tổ chức, lãnh đạo, quản lý thời gian, phân công, theo dõi tiến độ công việc...

Chú trọng việc hoàn thiện kỹ năng giao tiếp (kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Pháp): chào hỏi, tự tin trước đám đông, kiểm soát ngôn ngữ phi lời nói, nắm được nội dung của vấn đề trình bày, sử dụng nhuần nhuyễn các mẫu câu dùng để thuyết trình trong tiếng Pháp, kiểm soát diễn ngôn, từ vựng, ngữ âm...

Và không thể thiếu được hoạt động góp ý, đưa nhận xét cá nhân cho phần bài thuyết trình của các bạn trong lớp, đặt câu hỏi cho những vấn đề mình và các bạn trong lớp quan tâm hay nói cụ thể là học cách tương tác...

Hiện nay với công nghệ thông tin tiên tiến giáo viên có thể trao đổi bài với sinh viên qua các kênh như facebook, twitter, messenger, instagram... đây là các kênh giao tiếp giới trẻ thường sử dụng, miễn phí và cũng có thể là cơ hội để có được sự đóng góp ý kiến trong phạm vi của các bạn cùng lớp, các bạn có cùng mối quan tâm.

Sử dụng các bài tập thuyết trình trong giờ học diễn đạt nói được xem như là một hoạt động có hiệu quả để rèn luyện những KNM cần thiết: phát triển kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, cách tìm

tư liệu, sử dụng kỹ thuật hỗ trợ powerpoint trong việc thiết kế tập tin, thuyết trình... kết hợp với việc đạt được mục tiêu trong học diễn đạt nói: kiểm soát diễn ngôn, từ vựng, ngữ pháp, ngữ âm.

4. KẾT LUẬN

Do thiếu kỹ năng nên sinh viên Việt Nam đang đánh mất nhiều cơ hội việc làm. Những KNM cần phải rèn luyện để đáp ứng được yêu cầu của cơ quan tuyển dụng đó là kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, thuyết trình, kỹ năng tư duy, phê phán, sáng tạo...

Xây dựng chương trình môn học KNM để đưa vào giảng dạy là việc làm cấp thiết trong tình hình hiện nay khi mà chất lượng nguồn nhân lực của chúng ta đang có nhiều vấn đề. Kết hợp một cách đồng bộ các giải pháp đổi mới nội dung giảng dạy sẽ giúp sinh viên tốt nghiệp ra trường có công ăn việc làm, có cuộc sống ổn định.

Từ nghiên cứu: “Rèn luyện Kỹ năng mềm cho sinh viên” thông qua hoạt động dạy – học chúng tôi có nguyện vọng được tiếp tục nghiên cứu vấn đề: “Kỹ năng sống cho sinh viên ngoài giờ lên lớp”. Việc rèn luyện các kỹ năng xã hội này sẽ

giúp sinh viên nhanh chóng thích nghi với cuộc sống, hòa nhập với cộng đồng, hòa nhập với xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. BOUTINET J. – P. (2006), *Compétences transversales pour l'enseignement des langues étrangères*, 3ème éd., Paris, PUF.
2. HALL R. (2009), *Thật đơn giản thuyết trình*, NXB Lao Động xã hội.
3. KLAUS P. (3/2012), *Sự thật cứng về kỹ năng mềm*, NXB Trẻ.
4. POULET P. (1998), *Développer les compétences transversales et méthodologies*, SED.
5. REY B., CARETTE V., KAHN S. (2007), *les compétences à l'école*, De Boeck.
6. TIERNEY E. (2005), *30 phút dành để phát triển kỹ năng giao tiếp*, NXB Phụ nữ.
7. Trần Ngọc Tam, Nguyễn Văn Thường (5/2012), Sử dụng phương pháp thuyết trình theo hướng phát huy tính tích cực của sinh viên trong các nhà trường hiện nay, *Dạy và Học ngày nay*, tr 18-19.
8. VĨNH THẮNG (10/2011), *Top 10 kỹ năng mềm cho bạn trẻ*, NXB Trẻ.
9. <http://www.Webcompetence.com/rh/competence-transversale.htm>
10. <http://kynangsong.org/forum.php>

ĐẠI
HỌC
HÀNỘI

DỊCH THƠ VÀ TỪ TỪ TIẾNG HÁN RA TIẾNG VIỆT VÀ NGƯỢC LẠI

Trần Thị Thanh Liêm
Trường Đại học Đại Nam

Tóm tắt: Dịch thơ là một nghệ thuật thể hiện khả năng cảm thụ ngôn ngữ cũng như khả năng vận dụng ngôn ngữ của người dịch trên cơ sở am hiểu tường tận sắc thái văn hóa và ý nghĩa của từ ngữ được dùng trong thơ ca.

Cái khó là hiểu được nội dung thông báo, trên cơ sở đó mới chuyển dịch được đúng ý nghĩa của nguyên tác bằng phương tiện ngôn ngữ dịch. Nhưng mỗi ngôn ngữ lại có một bối cảnh văn hóa riêng với cách cảm thụ thẩm mỹ riêng của người bản ngữ. Một bài thơ dịch sẽ thực sự tỏa sáng bởi sự tri giác đúng của người dịch thể hiện trình độ ngôn ngữ, trình độ văn hóa và kinh nghiệm dịch thuật. Điều đó bắt buộc người dịch phải hiểu được mã của ngôn ngữ nguồn, tức là các quy tắc về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp,... Mặt khác người dịch phải hiểu được hoàn cảnh của tác giả, bối cảnh văn hóa và xã hội của thi phẩm. Dịch đúng mà khiến người ta hiểu sai thì đó là dịch máy móc theo kiểu đối chiếu ngôn ngữ. Đối chiếu thì đã có từ điển làm cẩm nang, còn dịch yêu cầu phải cao hơn đối chiếu, bởi vì sau khi đối chiếu ta phải trau chuốt sao cho đạt tới mức nhã. Để đạt được chữ nhã trong dịch thuật, đòi hỏi người dịch không chỉ là chuyên gia của ít nhất hai thứ ngôn ngữ đang đối chiếu, mà còn có sự am hiểu sâu sắc về văn hóa, phong tục, tập quán của hai dân tộc.

Phải nắm vững nguyên văn của bài thơ và dịch đúng gọi là **tín**; thấu hiểu ý của tác giả trong bài thơ, truyền được cái thần, cái hồn của bài thơ là **đạt**. Lựa lời mà dịch cho đúng nghĩa, trôi chảy, lưu loát, đó là **nhã**. **Tín, đạt, nhã** là ba tiêu chuẩn dịch thuật được người Trung Quốc đúc kết mà thành.

Dịch văn đã khó, phải cố gắng sao cho đạt đến được đích NHÃ. Dịch thơ và Từ còn khó hơn nhiều. Bài viết này bàn về dịch Tống từ, thơ Đường luật và ca dao của các tác giả Trung Quốc và Việt Nam.

Abstract: Translation of poetry is an art, it

expresses the ability to absorb language as well as the ability to use language of the translator based on a thorough understanding of cultural nuances and meanings of words used in poetry.

The challenge is to understand the message, only by that the rendering is correct by means of translation. However, each language has its own cultural context with its own aesthetic ways of the native. A translated poem will really shine by the translator's perception which is properly expressed in language proficiency, educational attainment and professional experience. It is imperative that the translator must understand the code of language which s/he is about to decode, i.e. the rules of phonics, vocabulary, grammar,... On the other hand, the translator must understand the context of the author, cultural and social context of poetry. That correct translation makes people misunderstand is more or less regarded as comparative language (or word by word translation) to which dictionaries are referred, translation must go beyond that because after that we have to seek for the **elegance**. To do it, the translator is required not only to be expert of at least two languages which are collated but also to have a deep understanding of the culture, customs and habits of the two peoples.

Mastering the source of the poem is called **faithfulness**; understanding the author's intention, conveying the spirit, the feeling is known as **expressiveness**; moreover choosing words to translate literally in smooth and fluent flow is **elegance**. These standards have been concluded by the Chinese.

Translation of text is difficult, it is necessary to reach the third standard of ELEGENCE. Translation of poetry and Tong tu is much harder. This paper discusses the translation of the Tong tu, Song poetry (based on the Song Dynasty's rules on poetry) and folk of Chinese and Vietnamese authors

I. Tiêu chí đánh giá dịch văn học

Dịch thơ là một nghệ thuật, nó thể hiện khả năng cảm thụ ngôn ngữ cũng như khả năng vận dụng ngôn ngữ của người dịch trên cơ sở hiểu tường tận sắc thái văn hóa và ý nghĩa của từ ngữ được dùng trong thơ ca.

Cái khó là hiểu được nội dung thông báo, trên cơ sở đó mới chuyển dịch được đúng ý nghĩa của nguyên tác bằng phương tiện ngôn ngữ dịch. Nhưng mỗi ngôn ngữ lại có một bối cảnh văn hóa riêng với cách cảm thụ thẩm mỹ riêng của người bản ngữ. Một bài thơ dịch sẽ thực sự tỏa sáng bởi sự tri giác đúng của người dịch thể hiện trình độ ngôn ngữ, trình độ văn hóa và kinh nghiệm dịch thuật. Điều đó bắt buộc người dịch phải hiểu được mã của ngôn ngữ mà mình giải mã, tức là các quy tắc về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp,... Mặt khác người dịch phải hiểu được hoàn cảnh của tác giả, bối cảnh văn hóa và xã hội của thi phẩm. Dịch đúng mà khiến người ta hiểu sai thì đó là dịch máy móc theo kiểu đối chiếu ngôn ngữ. Đối chiếu thì đã có từ điển làm cẩm nang, còn dịch yêu cầu phải cao hơn đối chiếu, bởi vì sau khi đối chiếu ta phải trau chuốt sao cho đạt tới mức **nhã**. Để đạt được chữ **nhã** trong dịch thuật, đòi hỏi người dịch không chỉ là chuyên gia của ít nhất hai thứ ngôn ngữ đang đối chiếu, mà còn có sự am hiểu sâu sắc về văn hóa, phong tục, tập quán của hai dân tộc.

Theo Nghiêm Phục, *Tín* (faithfulness): đây là tiêu chuẩn quan trọng nhất. *Tín* có nghĩa là đúng, ý nghĩa và ngôn ngữ văn bản đích phải chính xác so với ý nghĩa và ngôn ngữ của văn bản nguồn. Chính xác ở đây là “phải dùng từng chữ, đủ từng ý và hết với giọng của hạng người nào về thời đại nào” (18).

Đạt (comprehensibility): văn bản đích phải mạch lạc và dễ hiểu. Nghiêm Phục cho rằng mục đích cuối cùng của *Đạt* là để có *Tín*, do vậy nếu một bản dịch không thể lĩnh hội được thì coi như dịch giả thất bại.

Nhã (comformability): bản dịch phải có tính thẩm mỹ. Kiền Thanh Quế cho rằng *Nhã* nên hiểu theo nghĩa “điểm nhã êm tai. Có khi dịch ra tiếng

ấy thì đúng, nhưng theo văn ý nước mình thì nghe lại ra thô, lại phải dùng tiếng khác cùng tính cách ấy có ý nhã hơn thay vào” (18).

Phải “dùng từng chữ, đủ từng ý và hết với giọng của hạng người nào về thời đại nào” gọi là **tín**; thấu hiểu ý của tác giả trong bài thơ, truyền được cái thần, cái hồn của bài thơ là **đạt**. Lựa lời mà dịch cho đúng nghĩa, vừa trôi chảy, lưu loát, đó là **nhã**. **Tín, đạt, nhã** là ba tiêu chuẩn dịch thuật được người Trung Quốc đúc kết mà thành.

Dịch văn đã khó, phải cố gắng sao cho đạt đến được đích **NHÃ**. Dịch thơ và Từ còn khó hơn nhiều. Báo cáo này bàn về dịch Tống từ, thơ Đường luật và ca dao của các tác giả Trung Quốc và Việt Nam.

II. Bàn về Tống Từ, dịch Tống Từ, dịch thơ Đường và dân ca Trung Quốc ra tiếng Việt

1. Tống từ và dịch Tống Từ

Từ là một thể thơ cổ của Trung Quốc xuất hiện vào đời Đường, phát triển mạnh ở đời Tống, có số chữ trong bài cố định, câu dài câu ngắn và phối hợp chặt chẽ với âm nhạc. Theo ghi chép của “*Cựu Đường Thư*” (旧唐书), từ “Khai Nguyên (niên hiệu Đường Huyền Tông) trở lại, các ca sĩ đã lưu truyền (tạp dụng) các khúc ca trong các ngõ nhỏ Hồ Di”. Do âm nhạc được lưu truyền rộng rãi, tại các đô thị ở Trung Quốc thời bấy giờ có rất nhiều nhạc sư - *đào kép* mưu sinh bằng nghề ca hát, căn cứ vào nhu cầu phối hợp nhịp điệu giữa ca từ và âm nhạc, sáng tác hoặc cải biên thành các từ khúc có các câu dài ngắn khác nhau, đây chính là *Từ* sớm nhất. *Từ* trong bài *Từ Đôn Hoàng khúc tử* có thể nhận thấy *Từ* được sáng tác trong dân gian có sớm hơn *Từ* dưới ngòi bút của văn nhân khoảng vài chục năm.

Vào Đời Đường, *Từ* trong dân gian đại bộ phận là thuộc các đề tài phản ánh về tình yêu đôi lứa, cho nên nó không lọt vào con mắt “*đại nhã*” của các văn nhân, mà còn bị coi là “*tiểu đạo ngoại thơ*”. Chỉ có những người chú trọng giới thiệu những sở trường của nghệ thuật *Từ* dân gian như Bạch Cư Dị, Lưu Vũ Tích mới viết ra một số *Từ* có phong cách tự nhiên, tràn đầy khí chất

phác về những tấm lòng nhân hậu của người dân lao động. Ôn Đình Quân và Ngũ Đại “*Hoa gian phú*” nổi tiếng nhờ những câu *Từ* tươi thắm, cao thượng, mang đậm phong cách phụ nữ dịu dàng, đôn hậu, chiếm một vị trí nhất định trong lịch sử phát triển của *Từ*. Các tác phẩm *Từ* sau khi Nam Đường Lý Hậu chủ bị bắt làm tù binh đã mở ra một ranh giới nghệ thuật sâu lắng mới, truyền luồng sinh khí mãnh liệt cho các *Từ khách* hậu thế.

Đến Đời Tống, thông qua sự đột phá mạnh về mặt sáng tác của Liễu Vịnh và Tô Thức, *Từ* đã được phát triển mạnh cả về nội dung và hình thức. Cho dù về mặt ngôn ngữ *Từ* chịu ảnh hưởng về thi tác của các văn nhân, nhưng cái thời thượng gọt giũa tao nhã cũng không hề thay thế cho cái phong cách dân gian thông tục, mà hình thức câu ngắn câu dài của *Từ* lại rất dễ biểu lộ tình cảm, cho nên cách nói “*Thi manh chí, Từ trữ tình*” (诗盲志, 词抒情) là có những căn cứ nhất định.

Từ về đại thể có thể chia ra thành Phái hàm súc và Phái khoáng đạt (Uyển ước phái và Hào phóng phái). *Từ* của Phái hàm súc có phong cách tao nhã uyển chuyển như *Từ* của Liễu Vịnh, Yên Thù, Yên Kỳ Đạo,... không thẹn là những kiệt tác trữ tình, đã diễn đạt hoà quyện được giữa cái tình và cái cảnh. Những tác phẩm của Phái khoáng đạt thì bắt đầu từ Tô Thức, ông đã đem *Từ* phát triển thành một mảng nghệ thuật trữ tình độc đáo (độc lập). Danh lam thắng cảnh của quê hương, đất nước, cuộc sống thanh bình, nhân nhả hoặc chí lớn báo quốc của nhân dân qua ngòi bút của ông đều trở thành đề tài của *Từ*, làm cho *Từ* được bước trên những con đường đẹp, đi sâu vào cuộc sống của quảng đại quần chúng nhân dân.

Từ về mặt hình thức có thể chia thành Tiểu lệnh (khoảng 58 chữ), Trung điệu (59-90 chữ) và Trường điệu (trên 91 chữ), *Từ* dài nhất có tới 240 chữ). Một bài *Từ*, có khi chỉ có 1 đoạn, gọi là đơn điệu; có khi có 2 đoạn, gọi là song điệu; có khi có 3 đoạn hoặc 4 đoạn gọi là tam điệu hoặc tứ điệu.

Tên điệu *Từ* (*Từ* bài) đại thể có mấy loại sau: Mượn dùng tên của nhạc khúc hoặc tựa đề thơ nhạc phủ cổ đại như “Lục châu ca đầu”; lấy tên của danh nhân như “Tây Giang Nguyệt”, theo một nhân vật hoặc điển cố lịch sử như “Niệm nô kiều”; còn có loại tên điệu *Từ* do danh gia tự đặt. *Từ*

phát triển về sau dần dần tách rời khỏi âm nhạc, và trở thành một thể văn độc lập. Sau đây xin giới thiệu một bài *Từ* của một học giả tên là Khâu Chuẩn, ông đã từng làm được nhiều bài *Từ* rất hay.

Khâu Chuẩn (Hán tự: 寇準, sinh năm 961, mất ngày 24 tháng 10 năm 1023), tên chữ Bình Trọng (平仲), quê ở Hoa Chân, là một nhân vật trứ danh đời Tống, từng làm đến chức quan Tể tướng. Ông đậu tiến sĩ thời vua Thái Tông, đến thời vua Chân Tông, năm Cảnh Đức được phong làm Tể tướng. Ông nổi tiếng văn võ song toàn và rất giỏi làm thơ. Dưới đây là bài *Từ Đạp sa hành* rất nổi tiếng của ông.

Khâu Chuẩn 寇準 (Trung Quốc)

踏莎行 – 春暮	Đạp sa hành - Xuân mộ (Âm Hán Việt)	Số chữ
春色將闌, 鶯聲漸老。	Xuân sắc tương lan, Oanh thanh tiệm lão.	4 chữ 4 chữ
紅英落盡青 梅小。	Hồng anh lạc tận thanh mai tiểu.	7 chữ
畫堂人靜雨 濛濛,	Hoạ đường nhân tĩnh vũ mông mông,	7 chữ
屏山半卷餘 香嫋。	Bình sơn bán quyển dư hương niêu.	7 chữ
密約沈沈, 無情杳杳。	Mật ước trầm trầm, Vô tình điều điều.	4 chữ 4 chữ
菱花塵滿慵 將照。	Lăng hoa trần mãn dung tương chiếu.	7 chữ
倚樓無語欲 銷魂,	Ỡ lâu vô ngữ dục tiêu hồn,	7 chữ
長空黯淡連 芳草。	Trường không âm đạm liên phương thảo.	7 chữ

Dịch *Từ* của Khâu Chuẩn ra tiếng Việt

Đạp sa hành - Cuối xuân	踏莎行 Lương Nam Xương (Việt Nam)	Đạp sa hành (Âm Hán Việt)
Nguyễn Chí Viễn dịch		
Xuân sắc hâu tàn,	頻頻遠行	Tần tần viễn hành
Tiếng oanh dần lão.	橫跨亞歐	Hoành khoa Á Âu
Hồng hoa rụng hết thanh mai choắt.	漫漫旅途看 兩洲	Mạn mạn lữ đồ khán lưỡng châu

Hoạ đường người lặng mịt mù mưa,	观瞻天下兴 与衰	Quan chiêm thiên hạ hưng dữ thoái	Quan chiêm thiên hạ, dở hay cho tường. Khắp thành thị thôn huong đầu đó, Mọi sang hèn đều có nguyên nhân. Xưa nay có phúc có phần, Hoa thơm quả ngọt chuyên cần mới nên. Đỗ công sức xây nền phú quý, Thấu ngọn nguồn giá ví ngọc châu. Tương lai cảnh sắc muôn màu, Lực còn tu chí dài lâu cho bền.	Tiêu điều phồn thịnh gót đầu đều có nguyên nhân. Xưa nay sự thành bại, Đỗ mồ hôi không quản ngại, Mới gặt hái thành công. Thấu hiểu ngọn nguồn, Quý như trân châu ngọc bảo. Tốt đẹp tương lai đường trái gấm hoa. Gắng lên cố sức vươn xa, Đừng ham ngơi nghỉ ắt là thành công.
Bình sơn nửa khép hương hiu hắt.	繁荣冷落藏 根由	Phồn vinh lãnh lạc tàng căn do		
Mật ước trầm trầm,	古今硕果	Cổ kim thực quả		
Vô tình biên biệt.	奋勉有道	Phấn miến hữu đạo		
Lãng hoa (gương) đầy bụi lười soi mặt.	得知乃源必 珍保	Đắc tri nãi nguyên tất châm bảo		
Tựa lâu lặng lẽ chực tiêu hồn,	前程似锦多 绚烂	Tiền trình tự cầm đa huyền lan		
Trời liên cỏ ngát đều xanh ngát.	力争上游志 不休	Lực tranh thượng du trí bất hưu		

2. Thơ Đường luật và dịch thơ Đường luật

a) Thơ Đường luật

Đạp sa hành

(Dịch giao tiếp)

Trần Thị Thanh Liêm (dịch 1)

Những chuyến đi lâu,	4 chữ
Từ Á sang Âu.	4 chữ
Xuyên hai châu tai nghe mắt thấy	7 chữ
Sống khổ thịnh suy đâu cũng vậy,	7 chữ
Do nguyên nhân bên trong thúc đẩy.	7 chữ
Thành quả xưa nay,	4 chữ
Nào ai ban tặng.	4 chữ
Hiểu cội nguồn quý đặng ngọc châu.	7 chữ
Có tương lai hạnh phúc sang giàu,	7 chữ
Vươn lên gắng sức mới dài lâu.	7 chữ

Những chuyến đi xa

(Dịch giao tiếp)

Trần Thị Thanh Liêm
dịch (2)

Những chuyến đi dài
ngày bươn trải,
Xuyên Á Âu mê mải
hăng say.
Mênh mang rừng biển
trời mây.

Chuyến đi xa

(Dịch giao tiếp)

Trần Thị Thanh Liêm
dịch (3)

Chuyến đi dài ngày,
Xuyên quanh Á Âu.
Mênh mang đường
khắp cả hai châu.
Thịnh sang thiên hạ
muôn màu,

Số chữ

Đường thi hay thơ Đường để chỉ một cách tổng quát những bài thơ làm theo thể cổ phong dưới nhiều thể loại khác nhau được làm dưới thời nhà Đường Trung Quốc, nổi tiếng nhất là 300 bài thơ Đường (Đường thi tam bách thủ).

Còn thơ Đường luật là thể thơ được gọi là thơ bác học, thể thơ này được viết theo những niêm luật nhất định.

Đời thịnh Đường (618-907), người ta mới bắt đầu đặt ra luật thơ một cách quy củ và từ đó về sau người ta đều làm thơ theo luật này. Gọi là Thơ Đường luật hay luật thi vì thơ phải làm theo luật lệ thơ từ đời nhà Đường Trung Quốc.

Thơ Đường luật hay luật thi (cận thể) là loại thơ ngũ ngôn (5 chữ) hay thất ngôn bát cú (bảy chữ tám câu) và tứ tuyệt hay còn gọi là tuyệt cú.

Thơ Đường luật hay luật thi là thể thơ có quy luật chặt chẽ. Thơ Đường luật chia làm 2 thể:

- Thể mỗi câu là 7 chữ ta gọi là thơ Thất ngôn
- Thể mỗi câu là 5 chữ ta gọi là thơ Ngũ ngôn

Nếu bài thơ chứa tổng cộng 4 câu ta gọi là thơ

tứ tuyệt. Còn chứa 8 câu thì gọi là bát cú.

Thơ Đường luật Việt Nam do đặc điểm của ngôn ngữ đơn âm và đa thanh nên có nhiều thể như: Luật bằng vần bằng, luật trắc vần bằng, luật trắc vần trắc, luật bằng vần trắc. Trong cách viết cũng có nhiều kiểu như Hồi văn (thuận nghịch độc), ngũ độ thanh, vỹ tam thanh, nhất thủ, bát vận đồng âm, dĩ đề vi thủ, khoán thủ, tập danh, song điệp,...

b) Dịch thơ Đường luật

1) Lý Bạch 李白 - Trung Quốc¹

Lý Bạch (701-762) nguyên quán ở tỉnh Cam Túc hiện nay. Ông là một nhà thơ lớn vào thời nhà Đường, là một ngôi sao sáng chói trên thi đàn Trung Quốc. Người đời thường gọi Ông là Thi tiên (xem Tiên Lý Bạch). Lý Dương Bãng trong "Thảo đường tập tự" đã có câu nói bất hủ về thiên tài Lý Bạch "Thiên tài độc bộ, duy công nhất nhân" (hàng ngàn năm chỉ có một mình ông mà thôi). Lý Bạch đã để lại khoảng hơn 900 bài thơ, ngoài ra còn để lại khoảng 50 bài văn xuôi, có ảnh hưởng rất sâu rộng trong lịch sử văn học Trung Quốc và được lưu truyền rộng rãi trong nhân gian. Rất nhiều học giả trên thế giới đã dày công nghiên cứu thi ca Lý Bạch. Thơ của Ông rất tự nhiên, không chải chuốt, gọt giũa mà ý thơ sâu sắc, có sức truyền cảm quyến rũ một cách lạ lùng. Ông là thiên tài của những bài thơ ngắn gọn, nhưng cô đọng, hàm súc, đầy đủ. Thơ ông là những tuyệt tác bất hủ được lưu truyền trong nhân gian từ đời này qua đời khác. Bài thơ sau đây của Lý Bạch là một kiệt tác tuyệt vời trong thế giới Đường thi..., nội dung cô đọng, thâm thúy của bài thơ là một thử thách lớn lao mà các dịch giả phải đương đầu vì "ngôn bất tận ý" (lời không nói hết được ý); người dịch phải dùng ngôn từ tương ứng như thế nào để có thể vừa lột tả được cảnh vật lại vừa diễn đạt được tình cảm dạt dào, một cảm xúc lai láng của tác giả khi sáng tác ra tuyệt tác này:

¹ Theo Câu lạc bộ dịch Hội nhà văn Hà Nội

黄鹤楼送孟浩然之广陵

故人西辞黄鹤楼，烟花三月下扬州。
孤帆远影碧空尽，唯见长江天际流。

Hoàng Hạc lâu tống Mạnh Hạo Nhiên² chi Quảng Lăng (Âm Hán Việt)

Cố nhân tây từ Hoàng Hạc Lâu³
Yên hoa tam nguyệt hạ Dương Châu.
Cô phàm viễn ảnh bích không tận,
Duy kiến Trường Giang thiên tế lưu.

- Dịch thơ Đường của Lý Bạch ra tiếng Việt:

Dịch ra tiếng Trung Quốc hiện đại

Tại lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên về Quảng Lăng

老朋友在黄鹤楼下同我辞别，
在繁花如烟的三月前往扬州。
帆船的影子远远地消失在晴空里，
只看见长江水向天边奔流。

Dịch ngữ nghĩa: Bạn cũ già từ tại lầu Hoàng Hạc, đi Dương Châu, tiết tháng ba khói sóng mênh mang, cỏ hoa xuân sắc, cánh buồm lẻ loi xa xa mất hút vào khoảng trời xanh, Chỉ thấy sông Trường Giang chảy đến chân trời.

Bên lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên về Quảng Lăng (Dịch thơ):

Bạn rời Hoàng Hạc tới Dương Châu,
Hoa cỏ may xuân quyện sắc màu.
Thuyền lướt Trường Giang trời biếc thắm,
Bâng khuâng ta đứng lặng bên lầu.

Trần Thị Thanh Liêm dịch

2) Thôi Hiệu 崔颢 - Trung Quốc

黄鹤楼

昔人已乘黄鹤去，
此地空余黄鹤楼。
黄鹤一去不复返，

Hoàng Hạc Lâu (Âm Hán Việt)

Tích nhân dĩ thừa
hoàng hạc khứ,
Thử địa không dư

² Mạnh Hạo Nhiên: Một nhà thơ nổi tiếng vào đời Đường.
³ Hoàng Hạc Lâu: Lầu Hoàng Hạc thuộc huyện Võ Xương, tỉnh Hồ Bắc, nằm bên cạnh sông Trường Giang (Dương Tử), phong cảnh tươi đẹp, hùng tráng, là một trong những cảnh lầu nổi tiếng ở Trung Quốc. Cùng với lầu Nhạc Dương ở Hồ Nam, lầu Đằng Vương ở Giang Tây, ba ngôi lầu danh tiếng này được xếp vào hạng "Giang Nam tam đại danh lầu".

白雲千載空悠悠。
晴川歷歷漢陽樹，
芳草萋萋鸚鵡洲。
日暮鄉關何處是，
煙波江上使人愁。

Hoàng Hạc Lâu.
Hoàng hạc nhất khứ bất
phục phản,
Bạch vân thiên tải
không du du.
Tĩnh xuyên lịch lịch
Hán Dương thụ,
Phương thảo thê thê
Anh Vũ châu.
Nhật mộ hương quan
hà xứ thị,
Yên ba giang thượng
sử nhân sầu.

Dịch ra tiếng Trung Quốc hiện đại

仙人已经乘坐黄鹤飞去，这里只留存空空的黄鹤楼。

黄鹤飞走之后不再回返，千年过去白云仍然飘悠悠。

阳光照耀汉江，清楚地看到汉阳的树，
花草茂盛，葱茏一片鸚鵡洲。

傍晚登楼远望，故乡在何处？江上烟波渺渺令人忧愁。

Dịch thơ Đường của Thôi Hiệu ra tiếng Việt

(Dịch ngữ nghĩa):

Người xưa đã cười hạc vàng bay đi,

Nơi đây chỉ còn lại lầu Hoàng Hạc.

Hạc vàng một khi bay đi đã không trở lại,

Mây trắng ngàn năm vẫn phiêu diêu trên không.

Mặt sông lúc trời tạnh, phản chiếu cây cối Hán Dương rõ mồn mọt,

Cỏ thơm trên bãi Anh Vũ mơn mớn xanh tươi.

Trời về chiều tối, tự hỏi quê nhà nơi đâu?

Trên sông khói tỏa, sóng gợn, buồn đến nẫu lòng người.

Lầu Hoàng Hạc (Dịch thơ)

1. Người xưa cười hạc bay về đâu,
2. Trở lại đất này cảnh hạc lầu.
3. Hoàng hạc bay đi lang bạt xứ,

4. Bạch vân động lại vẫn vơ màu.

5. Hán Dương cây cối soi gương nước,

6. Anh Vũ bãi sa thảm cỏ lau.

7. Trời lảng chiều, đâu quê quán nhỉ,

8. Trên sông khói toả nổi lòng đau.

Trần Thị Thanh Liêm dịch (1)

Bổ cục

Hai câu đề (1 và 2)

Vào đề trực tiếp.

Hai câu thực (3 và 4)

Phải đối nhau.

Hai câu luận (5 và 6)

Phải đối nhau.

Hai câu kết (7 và 8)

Nói lên tâm tư, nỗi niềm của tác giả.

Lầu Hoàng Hạc

(Dịch thơ)

Người xưa cười hạc bay về đâu,

Trở lại nơi đây chỉ Hạc lầu.

Hạc vàng bản bật muôn niềm nhớ,

Mây trắng vẫn vơ một nỗi sầu.

Hán Dương sông tạnh lung linh bóng,

Anh Vũ bãi xanh bát ngát màu.

Hoàng hôn buông xuống, quê đâu nhỉ?

Trên sông khói sóng quặn lòng đau.

Trần T. T Liêm
dịch (2)

Lầu Hoàng Hạc

(Dịch thơ)

Cười hạc người xưa bay đã lâu,

Nơi đây còn lại hạc không lầu.

Hạc vàng bay mất không quay lại,

Mây trắng còn kia lảng vảng màu.

Cây cối Hán Dương gương bóng nước,

Bãi bồi Anh Vũ cỏ vờn lau.

Trời chiều hỏi, đâu quê hương nhỉ,

Khói tỏa trên sông nổi thảm sầu.

Trần T.T. Liêm
dịch (3)

3) Vương Chi Hoán 王之涣 - Trung Quốc

Khi dịch thơ, có những câu hoặc những từ ngữ chúng ta cũng có thể tận dụng âm Hán Việt để dịch. Sau đây là bài thơ Đường của Vương Chi Hoán:

登鶴鵲樓

白日依山尽,
黄河入海流。
欲穷千里目,
更上一层楼。

Dịch ra tiếng Trung Quốc hiện đại

登鶴鵲樓

太阳已经落下山头，黄河不停向大海奔流。
要想看到更远的景色，就要再登上—层高楼。

Dịch thơ

**Lên ngắm lầu
Khổng Tước**

Mặt trời lưng chừng
núi,
Hoàng Hà nhập hải
lưu.
Muốn nhìn xa ngàn
dặm,
Lên nữa một tầng lầu.
*Trần Thị Thanh Liêm
dịch (1)*

**Lên ngắm lầu
Khổng Tước**

Mặt trời nghiêng sườn
núi,
Hoàng Hà đổ về khơi.
Muốn nhìn muôn ngàn
dặm,
Lên tầng lầu nữa chơi.
*Trần Thị Thanh Liêm
dịch (2)*

4) Thái Thuận - Việt Nam

春暮

百年身世嘆浮萍，
春去誰能不老成。
流水橋邊楊柳影，
夕陽江上鷓鴣聲。
月於煙樹雖無分，
風與花香尚有情。
九十韶光容易過，
草心游子苦難平。

Xuân mộ (Âm Hán Việt)

Bách niên thân thể thán
phù bình,
Xuân khứ thùy năng bất
lão thành.
Lưu thủy kiều biên
dương liễu ảnh,
Tịch dương giang
thượng giá cô thanh.
Nguyệt ư yên thụ tuy
vô phận,
Phong dữ thiên hương
thượng hữu tình.
Cử thập thiêu quang
dung dị quá,
Thảo tâm du tử khổ nan
bình.

Dịch thơ Đường của Thái Thuận (Việt Nam) ra

tiếng Việt:

Chiều xuân
(Dịch ngữ nghĩa)

Thân thể trăm năm
than cho kiếp bèo
nổi,
Xuân đi rồi có ai
không thành người
già.

Bên cầu nước chảy in
bóng dương liễu,
Trên sông chiều tà
vọng âm thanh nào
nuột.

Trăng lồng trong
khói cây tuy không
có phận gì,

Gió quện hương trời
vẫn có tình với nhau.

Chín chục tuổi xuân
qua một cách dễ
dàng,

Khiến nỗi lòng người
con đi xa khó bình
lặng được.

Chiều xuân
(Dịch thơ)

Muôn kiếp lênh đênh
phận bọt bèo,

Xuân đi người luống
tuổi già theo.

Dưới cầu nước chảy
lay hình liễu,

Trên sông le kê lảng
bóng chiều.

5) Nguyễn Trãi – Việt Nam

歸崑山舟中作 - 阮鴈

十年飄轉嘆蓬萍
歸思搖搖日似旌
幾托夢魂尋故里
空將血淚洗先塋
兵餘斤斧嗟難禁
客裡江山只此情
鬱鬱寸懷無奈處

Chiều xuân (Dịch thơ)

Thế sự trăm năm nổi bọt
bèo,

Xuân tàn tuổi hạc vẫn
cùng theo.

Bên cầu nước chảy mờ
màng liễu,

Nắng nhạt trên sông nào
nuột chiều.

Sợi khói lồng trăng duyên
phận nhờ,

Hương trời quện gió
nghĩa tình gieo.

Tuổi đời chín chục qua
bình thản

Viễn xứ lòng đau ngắm
ngợi nhiều.

*Trần Thị Thanh Liêm dịch
(1)*

Màn khói trắng buông
trắng chênh mảng,

Làn hương gió quện gió
buông gieo.

Thiều quang chín chục
trôi thanh thoát,

Uẩn khúc tâm tư lảng
động nhiều.

*Trần Thị Thanh Liêm dịch
(2)*

**Quy Côn Sơn chu
trung tác
- Nguyễn Trãi
(Âm Hán Việt)**

Thập niên phiêu chuyển
thần bông bình

Qui tứ dao dao nhật tự
tĩnh

Ki thác mộng hồn tâm cố
lí

Không tương huyết lệ tẩy
tiên oanh

Bình dư cân phủ ta nan

船窗推枕到天明
 khách lí giang sơn chỉ thử
 tình
 Uất uất thôn hoài vô nại
 xứ
 Thuyền song thoi chắm
 đảo thiên minh.

CẢM TÁC TRONG THUYỀN VỀ CÔN SƠN

(Dịch ngữ nghĩa)

Trong thuyền về Côn Sơn cảm tác
 Mười năm phiêu giạt thân thân bồng bèo
 Lòng muốn về ngày ngày lay động như đuôi cò
 Bao lần nhờ chiêm bao đi tìm làng cũ
 Luống đem nước mắt lẫn máu rửa mờ tổ tiên
 Sau cơn binh lửa, thương ơi, nạn búa rìu khó ngăn
 Non sông đất khách chỉ đeo đẳng mối tình này
 Tác lòng bụi ngủ chẳng biết làm sao
 Nằm ở cửa sổ thuyền trần trở gói đến sáng.

CẢM TÁC TRONG THUYỀN VỀ CÔN SƠN

(Dịch thơ)

Mười năm trôi dạt phận chòng chành
 Nỗi nhớ quê nhà mãi quấn quanh
 Muốn gửi mộng hồn nơi có quận
 Mong hòa huyết lệ mộ cha anh
 Lửa binh rìu búa nào xong tội
 Non nước quê hương mãi vẹn tình
 Lòng dạ bụi ngủ sao khó tả
 Xuôi thuyền trần trọc suốt năm canh.

Trần Thị Thanh Liêm dịch

3. Dịch dân ca Trung Quốc từ tiếng Hán sang tiếng Việt

Thơ lục bát dài nhất, hay nhất và lưu truyền rộng rãi nhất trong dân gian là Truyện Kiều. Có rất nhiều bài dân ca bằng tiếng Hán rất hay đã được dịch ra tiếng Việt theo thể thơ lục bát. Sau đây chúng tôi xin dịch một bài dân ca Trung Quốc ra thể thơ lục bát Việt Nam:

你永远装在我心头* MÃI MÃI BÊN EM* (Dịch thơ)

阿妹若是一棵大青树,
 [1]

我就变成彩云绕枝头。
 [2]

阿妹若是一汪清泉,
 [3]

我就变成鱼儿水中游。
 [4]

阿妹若是一棵金竹,
 [5]

我就取来作笛不离口。
 [6]

阿妹若是一只甜菠萝,
 [7]

我就取来酿成喜酒。
 [8]

勤劳美丽的姑娘啊!
 [9]

你永远装在我心头。
 [10]

不管你变成什么?

我都要把你追求。 [11]

*Dịch ý

[1] Dịch bỏ từ **đại**

[2] Thêm bớt từ, thay đổi từ

[3] Thay đổi từ **sạch** lành

[4] Thay đổi từ **trong** quanh

[5] Dịch đúng

[6] Không lệ thuộc vào nguyên văn, dịch sáng tạo, thêm từ

[7] Thay đổi từ **ngọt** □ ngon

[8] Thêm từ

[9] Dịch đúng

[10] Dịch thoát ý và thêm bớt từ

[11] Mượn ca dao Việt Nam để dịch

MÃI MÃI BÊN EM (Dịch thơ)

Nếu em là tán cây xanh,
 Anh thành mây biếc lượn quanh bành bồng.
 Nếu em là suối nước trong,

Nếu em là một cây xanh,
 Anh thành mây trắng ù
 quanh lá cành. Nếu em là
 suối nước lành,

Anh thành cá lội bơi
 quanh lệ làng.

Nếu em là cây trúc vàng,

Anh làm sáo thổi nhịp
 nhàng véo von. Nếu em là
 quả dưa non,

Anh cất rượu cưới nâng
 hôn ái ân.

Hỡi em xinh đẹp chuyên
 cần,

Yêu em anh quyết ở gần
 bên em.

Ví bằng em biến thành
 kim,

Thì anh xe chỉ luôn kim
 sớm chiều.

Trần Thị Thanh Liêm dịch
 sát ý (1)

Anh làm cá lợi cho lòng xôn xang.
 Nếu em là cây trúc vàng,
 Anh làm sáo để hồn nàng đắm say.
 Nếu em là dứa chín cây,
 Anh hái ủ rượu đợi ngày sánh đôi.
 Hỡi em đẹp nét đẹp người,
 Trong tim anh đó, trọn đời có em.
 Em là gì cũng đừng quên,
 Hồn anh mãi mãi theo liền bên em.

Trần Thị Thanh Liêm dịch thoát ý (2)

Việc dịch một văn bản, một tác phẩm văn xuôi từ một thứ tiếng này sang một thứ tiếng kia là điều rất khó, dịch thơ lại càng khó hơn. Có ý kiến cho rằng chỉ cần dựa vào từ điển song ngữ là có thể dịch được, nhưng trên thực tế tìm được từ ngữ hay, cách dịch phù hợp là không dễ. Nhiều khi, nhiều chỗ người dịch rất vất vả tìm cách dịch cho sát ý nhưng cuối cùng phải dịch theo lối giải thích, dịch ý hoặc dịch âm Hán Việt. Có câu phải thêm hay bớt đi một vài từ để cho câu khỏi trùng lặp, rườm rà, nhưng vẫn hết sức tôn trọng ý của tác giả. Tuy có chỗ không dịch đúng từng từ, không lệ thuộc vào nguyên văn, nhưng lại lột tả được cái thần của nguyên bản, bản dịch bài dân ca trên đây là một ví dụ.

III. Dịch thơ của Bác Hồ

1) Dịch thơ chúc tết của Bác Hồ từ tiếng Việt ra thơ thất ngôn tứ tuyệt tiếng Hán:

Xuân về xin có một bài ca,	春回大地谱新歌,
Gửi chúc đồng bào cả nước ta.	谨向人民表祝贺。
Chống Mỹ hai miền đều đánh giỏi,	南北抗美打得好,
	捷报频传赛花多。
Tin mừng thắng trận nở như hoa.	
Chủ tịch Hồ Chí Minh - 1967	胡志明主席 - 1967年

2) Dịch thơ thất ngôn tứ tuyệt - thơ vịnh Vạn Lý Trường Thành của Bác Hồ từ tiếng Hán ra tiếng Việt:

咏万里长城	Vịnh Vạn Lý Trường Thành (Âm Hán Việt)
-------	--

听说长城万里长, 首连 东海尾西疆。	Thịnh thuyết Trường Thành Vạn Lý Trường,
千百万劳动者, 建筑斯 城镇方。	Đầu liên Đông Hải vĩ Tây Cương.
	Kỷ thiên bách vạn lao động giả,
	Kiến trúc thành trấn nhất phương.

Vịnh Vạn Lý Trường Thành⁴ (Dịch thơ)

Nghe mãi Trường thành vạn dặm trường,
 Chạy từ Đông Hải đến Tây Cương.
 Hàng bao nhiêu triệu người lao động,
 Xây đắp thành riêng trấn một phương.

Như đã đề cập ở trên, cơ sở của việc dịch là hiểu. Người dịch phải hiểu được nguyên bản, rồi từ đó chuyển dịch sao cho người đọc, người nghe cũng hiểu được nội dung mà mình đã dịch. Nguyên bản và bản dịch về cơ bản phải phù hợp, không mâu thuẫn. Nếu không như thế, thì sẽ rơi vào tình trạng không hiểu được nguyên bản, dẫn đến dịch nhầm, lạm dịch, dịch một cách gượng ép, thậm chí dịch sai.

Trên thực tế, hiểu là một quá trình rất phức tạp và tinh tế. Người dịch phải nắm vững được nội dung của nguyên bản, hiểu được ý đồ và tình cảm của tác giả, hơn nữa cũng phải hiểu được hoàn cảnh xã hội và nền văn hóa ở nơi mà tác giả sáng tác. Bởi đằng sau ngôn ngữ hàm chứa một nội dung vô cùng phong phú, người dịch cần cân nhắc, lựa chọn rồi sau đó xác định cách dịch nguyên bản ở trên nhiều góc độ (như nghĩa đen, nghĩa bóng, nghĩa rộng, nghĩa hẹp, nghĩa cụ thể, nghĩa trừu tượng, nghĩa tốt, nghĩa xấu, tính dân tộc, tính văn hóa,...). Làm được như vậy sẽ tránh được những cái sai và từ đó công việc dịch thuật cũng sẽ trở nên thuận lợi hơn, dễ dàng hơn.

⁴ Bài thơ này Bác Hồ làm vào đầu tháng 7 năm 1955. Ngày 2 tháng 6 năm ấy Bác dẫn đầu Đoàn đại biểu Đảng Lao động Việt Nam lần đầu tiên chính thức sang thăm Trung Quốc. Ngày 6 tháng 7 Bác đã tham quan Vạn Lý Trường Thành. Trên đường về Việt Nam, ngồi trên tàu hỏa Bác đã sáng tác bài thơ này bằng chữ Hán (Trích trong thơ Hồ chủ tịch, NXB Văn học HN 1967).

IV. Kết luận

Chúng tôi xin mượn ý của một dịch giả nổi tiếng - Thúy Toàn làm phần kết cho bài viết này: Dịch là một nghệ thuật. Người dịch trước hết phải đi tìm cái đẹp. Cũng giống như người sáng tác đi tìm cái đẹp ở cuộc đời để tạo nên tác phẩm, người dịch tìm cái đẹp trong tác phẩm đã sẵn có của ngôn ngữ nào đó, tái tạo ra bản dịch, tức là làm ra một tác phẩm mới ở một ngôn ngữ mẹ đẻ hoặc một ngôn ngữ thứ hai. Cái đẹp trong cuộc đời có thành tác phẩm văn chương hay không phải nhờ tài của người cầm bút sang tác. Cái đẹp tìm thấy ở tác phẩm đã có sẵn có trở thành cái đẹp trong bản dịch hay không lại phải nhờ vào cái tài của người dịch. Ví người dịch như người thợ kim hoàn biến đá quặng thành đồ trang sức lộng lẫy? Công việc dịch có khi còn khó hơn kia - ở đây là công việc tái tạo một tác phẩm đã có sẵn thành tác phẩm bằng một chất liệu khác hơn. Ví người dịch như người diễn viên thể hiện vai diễn viết trong kịch bản có lẽ là sát hơn chăng?

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Tài Cẩn. Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán – Việt. NXB Đại học Quốc gia. 1979.
2. Trần Thanh Liêm. Vài ý kiến về việc học dịch tiếng Hán. Tạp chí Khoa Tiếng Trung Quốc kỷ niệm 40 năm thành lập Trường ĐHNN Hà Nội 1959 – 1999.
3. Trần Thị Thanh Liêm. Một vài ý kiến về việc dạy tiếng Hán cho người Việt (trang 58,59,60). Tạp chí Ngôn ngữ. Số 3 (1990).
4. Trần Thị Thanh Liêm. Một số ý kiến về việc hiểu đúng và dịch đúng. Nội san ngoại ngữ - ĐHNN Hà Nội. 1998.
5. Trần Thị Thanh Liêm. Giáo trình Tiếng Hán hiện đại (5 tập). NXB ĐHQG. 1998 – 2002 (biên dịch).
6. Trần Thị Thanh Liêm (chủ biên). Kinh điển văn hóa 5000 năm Trung Hoa (4 tập). NXB Văn hóa thông tin, 2002 (biên dịch).
7. Trần Thanh Liêm – Nguyễn Bích Hằng – Vũ Thị Thủy. Từ điển đồng nghĩa trái nghĩa tiếng Hán. NXB Văn hóa thông tin. 2003.
8. Trần Thị Thanh Liêm. Sắc thái Văn hóa trong giao tiếp phiên dịch, giảng dạy và học ngoại ngữ. Tạp chí Ngoại ngữ. ĐHNN – ĐHQGHN. Đặc san 1 (2000).
9. Trần Thị Thanh Liêm (Chủ biên). Giáo trình Hán ngữ (6 tập). NXB ĐHSP, 2004 (biên dịch).
10. Trần Thanh Liêm – Nguyễn Bích Hằng. Từ điển thành ngữ tục ngữ Hán Việt. NXB Văn hóa thông tin. 2003.
11. Trần Thị Thanh Liêm. Từ điển Hán – Việt hiện đại. NXB Khoa học Xã hội. 2007.
12. Lạc Nam. Tìm hiểu các thể thơ – Từ thơ cổ phong kiến đến thơ luật. NXB Văn học. 2006.
13. Lê Quang Thiêm. Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ. NXB Đại học Giáo dục chuyên nghiệp. 1989.
14. Trần Thị Thanh Liêm. Luyện dịch Hán Việt – Việt Hán. NXB Thời đại. 2006
15. Trần Thị Thanh Liêm – Hoàng Trà. Rèn luyện kỹ năng dịch thuật Hoa Việt – Việt Hoa. NXB Văn hóa thông tin. 2007.
16. Trần Thị Thanh Liêm – Trần Hoài Thu. Luyện dịch Hoa Việt – Việt Hoa. NXB Văn hóa thông tin. 2008.
17. Hoài Yên. Học nhanh Luật thơ Đường. NXB Văn hoá Dân tộc. 2004.
18. Kiều Thanh Quế. Kiều Thanh Quế với công việc dịch thuật. <http://lyluanvanhoc.com/?p=2606>

HỌC
HÁN
NGỮ

GIẢNG DẠY MÔN DỊCH VIẾT TRONG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ĐỨC: NHỮNG THUẬN LỢI, KHÓ KHĂN VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Thị Kim Liên
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Tác giả chọn đề tài “Giảng dạy môn Dịch Viết trong chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngành tiếng Đức: Những thuận lợi, khó khăn và giải pháp” xuất phát từ thực tế công việc giảng dạy bộ môn này. Trong chương trình đào tạo đại học tại Trường Đại học Hà Nội, sinh viên bắt đầu làm quen với môn Dịch nói và Dịch viết từ học kỳ 6 học đến hết học kỳ thứ 8. Vì vậy, so với nhiều môn học khác, Dịch nói và Dịch viết có số tiết học nhiều hơn và đóng vai trò định hướng nghề nghiệp cho sinh viên khi ra trường. Chính vì lý do trên, bài viết đi sâu phân tích những đặc điểm, thuận lợi cũng như những khó khăn của giáo viên và sinh viên Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội trong khuôn khổ dạy và học môn Dịch viết. Để có được kết quả phân tích trong bài, tác giả đã tổng kết những kinh nghiệm từ thực tế giảng dạy môn Dịch viết, kết hợp việc phân tích, đánh giá kết quả khảo sát, điều tra ý kiến của sinh viên năm thứ 4 của Khoa tiếng Đức. Từ những phân tích này, bài viết đưa ra những định hướng cải tiến cũng như đề xuất, khuyến nghị các giải pháp để nâng cao chất lượng của công việc giảng dạy và học tập môn Dịch viết đảm bảo phù hợp với yêu cầu về chuyên môn; qua đó giúp sinh viên có những kiến thức cần thiết có thể đáp ứng được yêu cầu của công việc tương lai sau khi tốt nghiệp.

Abstract: The author of the research entitled “Teaching Translation to German Undergraduate Students: Some advantages, challenges and possible solutions” has come up with this topic from her own teaching experiences. According to the comprehensive four-year syllabus of Hanoi University, courses of Translation and Interpreting commence from the 6th to the 8th semesters for undergraduate students. Therefore, in comparison with other subjects, these

courses take more periods and are vocation-oriented for students before they graduate.

The research aims at offering in-depth analysis of some advantages, challenges and possible solutions confronting both teachers and students of the German Department in teaching and learning Translation and Interpreting. The findings of the research are based on the researcher's personal Translation teaching experiences in combination with the survey results among final year students, from which the researcher can suggest some possible solutions for improvement as well as some recommendations in order to further enhance the quality of both teaching and learning Translation so that students can satisfy their job requirements in the future.

I. Mở đầu

Trong chương trình đào tạo đại học tại Trường Đại học Hà Nội, sinh viên bắt đầu làm quen với môn Dịch nói và Dịch viết từ học kỳ 6 học đến hết học kỳ thứ 8. Vì vậy, so với nhiều môn học khác, Dịch nói và Dịch viết có số tiết học nhiều hơn và đóng vai trò định hướng nghề nghiệp cho sinh viên khi ra trường. Chính vì lý do trên, tác giả chọn đề tài “Giảng dạy môn Dịch viết trong chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngành tiếng Đức: Những thuận lợi, khó khăn và giải pháp” với mục đích phân tích, làm rõ những đặc điểm, thuận lợi cũng như những khó khăn của giáo viên và sinh viên Khoa tiếng Đức Trường Đại học Hà Nội trong khuôn khổ môn Dịch viết. Từ những phân tích thực tế công việc giảng dạy bộ môn này tại Khoa tiếng Đức, cùng những ý kiến của một số chuyên gia người Đức trong lĩnh vực giảng dạy môn Dịch viết, tác giả mạnh dạn đưa ra những đề xuất có tính cải tiến nhằm nâng cao chất lượng

của công việc giảng dạy và học tập môn Dịch viết theo hướng phù hợp với yêu cầu về chuyên môn, cũng như tạo hứng thú, giúp sinh viên có thêm động lực để học tập và đạt kết quả tốt môn học này.

II. Thực trạng công tác giảng dạy và học tập môn thực hành dịch viết tại Khoa tiếng Đức: Những thuận lợi và khó khăn

1. Những thuận lợi:

1.1. Về cơ sở vật chất và trang thiết bị học tập

Trong những năm vừa qua, Khoa tiếng Đức đã nhận được sự quan tâm, giúp đỡ nhiệt tình của Ban Giám hiệu Trường Đại học Hà Nội và của các đối tác tại Cộng hòa liên bang Đức nên các trang thiết bị phục vụ việc giảng dạy môn Dịch viết đã được cải tiến rất nhiều; trong đó phải kể đến việc được trang bị một phòng Multimedia với 15 máy vi tính có kết nối Internet và các loại từ điển để sinh viên sử dụng ngay trong giờ học môn Dịch viết. Những trang thiết bị, tài liệu này đã giúp sinh viên một cách hiệu quả trong việc tra cứu tài liệu, tìm hiểu thông tin phục vụ việc làm các bài tập thực hành Dịch và đánh máy các bản dịch ngay trong giờ học. Đây cũng chính là những yêu cầu tối thiểu để phục vụ cho công việc biên dịch hiện nay. Ngoài ra, phòng học Dịch viết được trang bị máy chiếu và các thiết bị nghe nhìn khác để phục vụ cho việc thảo luận trong giờ học được thuận lợi và đạt hiệu quả cao hơn.

1.2. Về đội ngũ giảng viên

Hiện nay, Bộ môn Dịch của Khoa tiếng Đức có 07 giáo viên trong tổng số 18 giáo viên của toàn Khoa tham gia giảng dạy các môn Dịch với định hướng mỗi giáo viên đều có thể đảm nhiệm dạy đồng thời cả kỹ năng Dịch nói và Dịch viết. Toàn bộ giáo viên của Bộ môn Dịch hiện đều có trình độ thạc sỹ các chuyên ngành ngôn ngữ học và giảng dạy tiếng Đức như một ngoại ngữ. Ngoài ra, đội ngũ giáo viên của Khoa nói chung, các giáo viên của bộ môn dịch luôn tự học tập, nghiên cứu để trau dồi, nâng cao trình độ chuyên môn qua các bài nghiên cứu khoa học hàng năm với những chủ đề liên quan đến chuyên ngành Dịch và nâng cao chất lượng giảng dạy môn Dịch. Bên cạnh kiến thức chuyên môn, các giáo viên luôn tích lũy kinh nghiệm thực tế của biên, phiên dịch thông qua các

công việc dịch khi có yêu cầu. Chính nhờ những kinh nghiệm thực tế của đội ngũ giáo viên, các sinh viên đã được truyền đạt rất nhiều kinh nghiệm quý giá, rất cần thiết cho công việc trong tương lai của họ. Một yếu tố góp phần tạo nên những thuận lợi cho việc giảng dạy môn Dịch nói chung và Dịch viết nói riêng là đội ngũ giáo viên thỉnh giảng là các chuyên gia trong lĩnh vực dịch thuật và ngoại giao, đó là những giảng viên rất tận tụy, giàu kinh nghiệm và có khả năng truyền cảm hứng và động lực cho sinh viên trong quá trình học.

2. Những khó khăn đặt ra cho giáo viên và sinh viên trong công tác giảng dạy và học tập

Hiện nay, đa số giáo viên tham gia giảng dạy môn dịch viết nói riêng và các môn dịch nói chung đều chưa được qua đào tạo chuyên ngành dịch thuật hoặc chuyên ngành giảng dạy môn dịch. Các giáo viên đảm nhiệm công việc này dựa trên những kiến thức của cả một quá trình tự học tập và nghiên cứu cùng với những kinh nghiệm tích lũy được khi tham gia các công việc dịch nói và dịch viết như những dịch giả và phiên dịch chuyên nghiệp. Việc soạn bài giảng, tìm nguồn tài liệu giảng dạy và cách ra đề thi cũng như các phương án chấm và cho điểm khi thi vẫn còn chưa có quy định cụ thể hoặc chưa có các tiêu chí rõ ràng cho từng học phần. Đặc biệt, giáo viên hiện đang rất cần những tiêu chí quy định đối với các học phần của môn thực hành dịch một cách thống nhất trong toàn trường để có thể đánh giá chính xác và khoa học hơn, giúp cho việc giảng dạy và học tập đạt chất lượng cao hơn.

Để giúp cho việc phân tích những khó khăn và thuận lợi của việc giảng dạy và học tập môn dịch viết được cụ thể và chính xác, chúng tôi đã tiến hành điều tra ý kiến của các sinh viên khoá 2011-2015 đang học môn học này tại Khoa tiếng Đức và kết quả được tổng hợp và phân tích cụ thể tại mục III dưới đây.

III. Kết quả khảo sát sinh viên Khoa tiếng Đức về việc học môn Dịch viết

1. Thông tin chung

Việc khảo sát, thăm dò ý kiến sinh viên được tiến hành đối với sinh viên khoá 2011-2015 hiện đang học năm thứ 4 (học kỳ 7) tại Khoa tiếng Đức,

Trường Đại học Hà Nội. Có 50 trên tổng số 65 sinh viên tham gia trả lời các câu hỏi của phiếu điều tra. Các câu hỏi được chia thành các nhóm nội dung sau:

- Thông tin liên quan đến việc học tập bao gồm: Chuyên ngành đào tạo, số học kỳ đã hoàn thành, khoá học, ngoại ngữ được dùng khi thi tuyển sinh vào học tại Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội và về định tương lai sau khi tốt nghiệp...

- Đánh giá của sinh viên về môn Dịch viết khi so sánh với môn Dịch nói, những khó khăn và thuận lợi đối với sinh viên trong môn học này (trong đó bao gồm các câu hỏi về trang thiết bị học tập tại trường, kiến thức thực hành tiếng của các học phần trước...).

- Đề xuất của sinh viên khi học môn Dịch viết nói riêng và các môn dịch cũng như các môn Lý thuyết tiếng và Văn học nói chung tại các học kỳ cuối (bao gồm đề xuất về phương pháp học tập, đề xuất để nâng cao chất lượng học môn Dịch viết, đề xuất về thời lượng chương trình học môn Dịch viết...).

2. Thông tin chung về các sinh viên tham gia trả lời phiếu điều tra

Có 55 trên tổng số 65 sinh viên khoá 2011-2015 tham gia trả lời phiếu điều tra. Tất cả các sinh viên này đều đã hoàn thành 6 học kỳ và đang bắt đầu học kỳ thứ 7, năm học thứ 4 của chương trình đào tạo cử nhân tiếng Đức. Đa phần sinh viên đã từng học tiếng Anh và dùng ngoại ngữ này khi thi đầu vào để học chuyên ngành ngôn ngữ Đức. Chỉ có 6/55 sinh viên thi đại học bằng tiếng Đức, tương đương 10,9%. Một nửa số sinh viên tham gia điều tra ý kiến bày tỏ mong muốn được làm một công việc liên quan đến dịch thuật; trong số đó có nhiều em băn khoăn về trình độ của bản thân để đáp ứng yêu cầu công việc sau khi ra trường, số khác vẫn hoài nghi về khả năng tìm được việc làm trong lĩnh vực này. Một nửa số sinh viên còn lại không muốn làm việc liên quan đến dịch thuật hoặc vẫn chưa xác định được công việc mong muốn, có nhiều em trong số đó muốn trở thành

giáo viên và đi dạy tiếng Đức sau khi tốt nghiệp.

3. Ý kiến của sinh viên về trang thiết bị học tập, các bài tập được luyện và đánh giá về môn Dịch viết

3.1. Về ý kiến đánh giá của sinh viên

56,3% số sinh viên (31/55 sinh viên) được hỏi thích học môn Dịch viết với các lý do như sau:

- Giáo viên yêu cầu tổng hợp từ vựng của các văn bản đã dịch theo chủ đề và tính điểm 30%.

- Sinh viên được mở rộng vốn từ vựng và các cách diễn đạt.

- Sinh viên có thời gian nghiên cứu và tra từ điển trước khi diễn đạt, không bị áp lực thời gian như khi học môn Dịch nói.

- Sinh viên được rèn kỹ năng đọc hiểu.

- Giáo viên không đưa ra một đáp án duy nhất và cứng nhắc mà thường thảo luận với sinh viên về những phương án dịch.

- Các chủ đề của các bài luyện khá phong phú.

3.2. Đề xuất của sinh viên

Bên cạnh việc bày tỏ quan điểm thích hoặc không thích học môn Thực hành Dịch viết, có 81,8% sinh viên (45/55) tham gia trả lời phiếu điều tra đã đưa ra những đề xuất đối với giờ học môn Dịch viết được tổng hợp như sau:

- Trang thiết bị học tập: Phòng học môn Dịch viết nên được trang bị đầy đủ máy tính có kết nối Internet để sinh viên có thể tra cứu khi dịch bài, tuy nhiên chất lượng đường truyền mạng Internet và việc kết nối tới các máy đôi khi không đảm bảo chất lượng. Có nhiều sinh viên mong muốn được sử dụng riêng máy tính khi làm bài trên lớp, nhiều sinh viên cần được mượn thêm từ điển của Khoa để tra cứu.

- Hình thức làm việc trên lớp và đề xuất đối với giáo viên cũng như vai trò của sinh viên: Sinh viên mong muốn được tăng cường thảo luận trên lớp với giáo viên để có thể có thể nhận được nhiều phương pháp và phương án dịch. Nhiều sinh viên muốn làm nhiều bài tập ở nhà hơn nữa và các chủ

đề dịch phong phú hơn. Trong giờ học dịch viết, sinh viên rất mong được mở rộng thêm vốn từ vựng và kiến thức ngữ pháp từ những văn bản gốc với nhiều chủ đề khác nhau. Ngoài mong muốn được làm bài tập theo nhóm, có sinh viên muốn làm bài tập độc lập để có cách dịch riêng, không bị phụ thuộc vào các bạn khác.

- Nhiều sinh viên đã đề xuất đưa ra các yêu cầu đối với sinh viên khi học môn Dịch viết: Sinh viên cần tự giác học nhiều hơn nữa, chủ động trao đổi với giáo viên trong buổi học hơn. Ngoài ra, việc chăm chỉ đọc thêm báo chí, tài liệu tham khảo sẽ giúp sinh viên mở rộng vốn từ và tăng khả năng diễn đạt trong khi dịch.

- Ngoài các ý kiến đã nêu trên, nhiều sinh viên bày tỏ mong muốn vẫn tiếp tục được học các môn thực hành tiếng song song với quá trình học các môn Dịch và các môn Lý thuyết tiếng của các học kỳ cuối để không bị quên các kiến thức như các quy tắc ngữ pháp, các cách diễn đạt khi học từ vựng...

IV. Đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học môn Dịch viết tại Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội

Trong cuốn sách “Phương pháp giảng dạy Dịch nói và Dịch viết”² (2002, 138), tác giả Ulrich Kautz đã nêu ra mục tiêu của buổi học dịch viết là “phát triển kỹ năng dịch của người học” và để làm được điều đó buổi học cần phải: (i) Dựa trên những hoạt động dịch cụ thể; (ii) Tham gia trực tiếp vào quá trình dịch; (iii) Chú ý tới những yêu cầu và công việc thực tế của nghề nghiệp và (iv) Có phương pháp và cách thức dịch.

Chính từ những yêu cầu này, tác giả đã đưa ra một số gợi ý và phân tích đối với việc chuẩn bị cho buổi dạy Dịch viết được hiệu quả như sau:

1. Yêu cầu đối với giáo viên giảng dạy môn Dịch viết

Như đã nêu tại Mục II của bài nghiên cứu, các giáo viên giảng dạy môn dịch nói chung và môn Dịch viết nói riêng của Khoa tiếng Đức trường đại học Hà Nội đều không được đào tạo chuyên ngành

Dịch và đặc biệt không được đào tạo để trở thành giáo viên dạy Dịch viết hoặc Dịch nói cho sinh viên. Trên thực tế chúng ta cũng thấy cho đến nay chưa có chương trình đào tạo giáo viên giảng dạy môn Dịch, đặc biệt là dịch Đức-Việt và dịch Việt-Đức cho sinh viên chuyên ngành tiếng Đức tại Việt Nam và tại Cộng hoà Liên bang Đức. Theo Ulrich Kautz để đảm nhiệm được công việc giảng dạy môn Dịch viết, giáo viên phải là người có trình độ ngôn ngữ cao (trong đó có cả trình độ tiếng mẹ đẻ) (Kautz, ²2002, 141); đồng thời, họ phải là người phải có năng lực dịch, năng lực về ngôn ngữ học và có khả năng sư phạm cao. Như vậy, yêu cầu đặt ra đối với bản thân đội ngũ giáo viên khi dạy môn Dịch viết là rất cao. Họ cần phải đạt được những yêu cầu như sau:

- Có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực dịch thuật, đặc biệt là trong lĩnh vực biên dịch.

- Có kiến thức căn bản về chuyên ngành dịch, không đơn thuần chỉ là kiến thức ngôn ngữ học để có thể nhận biết được những vấn đề khó khăn nảy sinh trong quá trình dịch và có thể hệ thống hoá những vấn đề này để tìm ra cách giải quyết.

- Biết áp dụng vốn kiến thức và kinh nghiệm thực tế một cách hiệu quả trong giờ giảng để sinh viên không chỉ có thêm kiến thức và còn được học hỏi nhiều kinh nghiệm nghề nghiệp từ những ví dụ cụ thể.

Những yêu cầu đặt ra đối với giáo viên giảng dạy môn dịch viết được hiểu cụ thể như sau: Giáo viên đóng vai trò là người tư vấn, hướng dẫn sinh viên trong suốt quá trình phân tích và đọc hiểu cũng như dịch văn bản trên lớp; giáo viên không đóng vai một người giữ một đáp án duy nhất và không được coi phương án dịch của mình là duy nhất và đúng nhất. Tất cả những đánh giá của giáo viên đều được giải thích cụ thể và giáo viên cần tạo ra một buổi học với không khí học tập thoải mái để sinh viên được phát huy cao nhất tinh thần tự học và sáng tạo. Cũng từ mục tiêu này, giáo viên giảng dạy môn dịch viết có thể đóng nhiều vai trong những buổi lên lớp của mình như: (i) là một nhà khoa học đang nghiên cứu các vấn đề về chuyên ngành Dịch; (ii) là một dịch giả đang nhận

được một hợp đồng dịch; (iii) là một biên tập viên đang biên tập và đánh giá một bản dịch; (iv) là đại diện của một cơ quan hoặc tổ chức đang cần tìm người dịch văn bản. Với ý tưởng này, giờ học dịch viết đảm bảo sẽ rất thú vị và tạo ra nhiều cơ hội giao tiếp giữa giáo viên và sinh viên hơn. Chính nhờ điều này, buổi học dịch viết sẽ trở nên thú vị, hiệu quả hơn.

2. Những điều cần chú ý đối với việc lựa chọn tài liệu giảng dạy

Cho đến nay, chưa có tài liệu dưới dạng giáo trình cho sinh viên và giáo viên cho các buổi học dịch viết. Cũng chính từ lý do này, việc lựa chọn tài liệu giảng dạy môn học này rất quan trọng và thường gây khó khăn cho giáo viên khi phải chuẩn bị bài giảng của mình. Trong cuốn “Phương pháp giảng dạy dịch nói và dịch viết” tác giả Ulrich Kautz đã nhấn mạnh việc lựa chọn tài liệu giảng dạy dịch viết là rất quan trọng, là một trong những yếu tố quyết định thành công hay thất bại của bài tập dịch mà giáo viên yêu cầu sinh viên phải hoàn thành (Kautz, 145). Để tìm được một tài liệu phù hợp chúng ta cần lưu ý những điểm sau đây:

2.1. Tài liệu phù hợp với mục tiêu của môn học

Giáo viên nên lựa chọn những tài liệu phục vụ việc giảng dạy từ các nguồn tài liệu đảm bảo đáp ứng được mục tiêu vừa nâng cao năng lực dịch và khả năng hiểu văn bản, vừa giúp sinh viên mở rộng vốn kiến thức về văn hoá và ngôn ngữ.

2.2. Chủ đề

Có khá nhiều sinh viên mong muốn được dịch những văn bản ở nhiều chủ đề khác nhau để mở rộng vốn từ vựng của mình. Đây cũng chính là một trong những điểm mà giáo viên cần lưu ý khi lựa chọn tài liệu cho giờ học của mình. Một văn bản phù hợp khi có thể làm phong phú và mở rộng thêm vốn hiểu biết về văn hoá, về chuyên môn cũng như về hiểu biết chung của sinh viên. Những văn bản nên được chọn lựa là những văn bản thường gặp trong ngôn ngữ đích. Ngoài ra, giáo viên có thể chọn những văn bản thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để sinh viên được làm quen với một vốn từ nhất định của các lĩnh vực. Tuy nhiên

mục tiêu của việc lựa chọn chủ đề/lĩnh vực chuyên ngành không phải vì mục tiêu đào tạo dịch cho một chuyên ngành riêng biệt nào đó.

2.3. Độ khó của văn bản

Đây là một trong những tiêu chí quan trọng mà giáo viên nên chú ý để đảm bảo được mục tiêu của bài tập dịch cho sinh viên. Trong đó độ khó của chủ đề và nội dung phải phù hợp với trình độ ngôn ngữ và năng lực dịch của sinh viên. Giáo viên có thể tham khảo những phân tích cụ thể về độ khó của văn bản trong bài viết “Leicht – mittelschwer – (zu) schwer” của Christiane Nord trong cuốn “Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft (1997)”.

2.4. Thể loại văn bản

Một văn bản phù hợp để giáo viên lựa chọn làm bài tập cho sinh viên khi nó chính là văn bản mà chúng ta sẽ gặp trong thực tế của công việc dịch thuật. Tác giả Nord (2002, 135) cũng nhấn mạnh vấn đề lựa chọn văn bản gốc làm ngữ liệu cho sinh viên thực hành “văn bản cần phải ở dạng hoàn chỉnh”. Ngoài ra do chính người bản xứ/người sử dụng ngôn ngữ gốc là tiếng mẹ đẻ viết, mang đặc trưng của một trong các thể loại văn bản và có nguồn trích dẫn cụ thể.

Giáo viên có thể lựa chọn một văn bản làm bài tập cho sinh viên nếu đó là một văn bản có thật mà chúng ta thường gặp khi có yêu cầu dịch thuật. Snell-Hornby (Snell-Hornby, M (Hgg.) Handbuch Translation. Tuebingen: Stauffenburg. 1998. S. 9/10) đã thống kê những loại hình văn bản thông thường không thuộc lĩnh vực chuyên ngành thường được yêu cầu dịch nhất theo thứ tự như sau:

- Các giao dịch thư tín
- Hướng dẫn sử dụng, các báo cáo, thông báo kinh tế, kỹ thuật, hợp đồng
- Các bài báo chuyên ngành, bài thuyết trình, bài/tài liệu quảng cáo, bản án, giấy tờ, bằng cấp, chứng chỉ, biên bản họp và báo cáo kinh doanh...
- Thông báo mời thầu, các quy định, văn bản xác nhận sở hữu trí tuệ...

2.5. Độ dài của văn bản

Giáo viên nên chọn văn bản có độ dài phù hợp

với thời lượng làm việc của sinh viên trên lớp và khoảng thời gian của buổi học, để đảm bảo sinh viên có thể hoàn thành văn bản dịch và còn đủ thời gian để giáo viên có thể thảo luận và góp ý cho bài dịch của sinh viên. Ngoài ra còn phải tính đến thời gian giải quyết các vấn đề liên quan đến các bước thực hiện một buổi học dịch, từ các bài tập mở đầu cho đến các bài tập hỗ trợ cho kỹ năng dịch. Mục tiêu, kết quả đạt được và tính hiệu quả của buổi học mới là quan trọng, số lượng văn bản dịch không đóng vai trò quan trọng.

2.6. Tính thời sự của văn bản

Giáo viên nên chọn những văn bản cần thiết đối với sinh viên để sinh viên có nguồn văn bản thiết thực, tạo cho họ có cơ hội được gặp những tình huống thật và hữu ích khi dịch. “Tính thời sự” ở đây không được hiểu là giáo viên cần nhắc xem văn bản đó “mới”, “cũ” hay “đã lỗi thời” mà quan trọng là văn bản đó đã được giáo viên chuẩn bị với các bài soạn cụ thể cho mục tiêu của buổi học, và như vậy nó có giá trị hơn nhiều so với một văn bản được lấy ngay trong ngày sinh viên có buổi học dịch mà giáo viên chưa hề chuẩn bị và lên kế hoạch cụ thể. Để có thể làm được những yêu cầu trên đây, các giáo viên tham gia giảng dạy môn dịch viết phải đầu tư nhiều thời gian và công sức cho việc chuẩn bị tài liệu giảng dạy.

Ngoài ra, nếu một văn bản được chọn có những yếu tố thú vị có thể đánh thức được sự tò mò của sinh viên và giáo viên, nó có thể đặt ra cho họ những thử thách mà họ sẵn sàng vượt qua và tạo động lực cho họ. Đây cũng chính là một trong những yếu tố tạo nên bầu không khí tốt hơn trong giờ học.

3. Yêu cầu đối với sinh viên

Theo số liệu của phiếu điều tra, số sinh viên thi tuyển sinh đầu vào bằng tiếng Đức là rất ít, khoảng 10%, như vậy hầu như tất cả sinh viên bắt đầu học tiếng Đức khi vào đại học. So với các ngôn ngữ khác mà sinh viên đã được học từ phổ thông thì sinh viên học tiếng Đức để đào tạo đại học định hướng biên, phiên dịch gặp phải không ít khó khăn. Bởi vì một trong số những yếu tố mang tính quyết định đối với chất lượng giảng dạy và học tập môn Dịch nói chung là kiến thức của sinh

viên Hannelore Lee-Jahnke (1997, 178), bao gồm: có kiến thức rất tốt của tiếng mẹ đẻ và của ngoại ngữ dùng khi dịch, kiến thức nền vững chắc về văn hoá xã hội...

Chính vì vậy, sinh viên phải có kiến thức ngôn ngữ rất tốt và chăm chỉ tìm hiểu thông tin, kiến thức chung thông qua việc đọc sách báo. Điều này cũng được nhiều sinh viên đề cập đến trong phiếu điều tra. Một trong những yếu tố cũng cần phải khắc phục vì có ảnh hưởng đến chất lượng học tập của sinh viên có là nhiều em không xác định công việc tương lai liên quan đến lĩnh vực dịch thuật, chính vì vậy các em không có động lực và hứng thú đối với môn học này.

4. Những đề xuất đối với trang thiết bị học tập

Như đã trình bày tại Mục II, hiện nay sinh viên của Khoa tiếng Đức được trang bị những phương tiện học tập khá tốt. Phòng Multimedia của Khoa do Bang Hessen, CHLB Đức tài trợ đã tạo điều kiện thuận lợi hơn cho sinh viên trong khi học, đặc biệt là phần bài tập liên quan đến tra cứu và soạn thảo văn bản dịch. Với nhiều bài tập dịch, sinh viên có thể được giao trước để chuẩn bị ở nhà, khi đến lớp giáo viên sẽ cùng thảo luận và đánh giá bản dịch và các phương án dịch của sinh viên. Nhưng cũng có nhiều bài tập phải được hoàn thành tại lớp học, nên máy vi tính và từ điển sẽ rất cần thiết và là những phương tiện trợ giúp đắc lực giúp sinh viên tra cứu thông tin. Ví dụ: Khi sinh viên dịch một bài quảng cáo về du lịch của một vùng hay thành phố nào đó, việc tra cứu thông tin về văn hoá, địa lý là rất quan trọng, đây cũng là những bước thực hiện quan trọng theo quan điểm của Christiane Nord (2002, 138) vì sinh viên không chỉ vận dụng kiến thức hiểu biết vốn có của mình mà còn cần phải tra cứu để tổng hợp thông tin trước khi dịch.

Trong phần đề xuất ý kiến khi trả lời phiếu điều tra, nhiều sinh viên mong muốn được làm việc độc lập với máy tính trong khi số lượng máy tính có hạn. Khi cho sinh viên sử dụng máy vi tính trong giờ học, giáo viên phải đảm nhiệm thêm một phần trách nhiệm để giám sát và hướng dẫn sinh viên làm việc nghiêm túc, dùng máy tính đúng mục đích và hiệu quả.

Chất lượng đường truyền Internet không được

tốt hoặc đôi khi có những trục trặc nên việc triển khai phần làm bài tập theo nhóm tại lớp có những khó khăn nhất định. Mặt khác, trong khi sinh viên thường đánh máy văn bản dịch của mình trong các buổi học thì họ vẫn phải viết bài dịch trong phần thi hết môn. Như vậy chưa có sự thống nhất và đồng bộ trong khi học và khi thi, điều này có thể ảnh hưởng tới kết quả thi của sinh viên, vì không phản ánh hết được năng lực cũng như kỹ năng của sinh viên trong suốt quá trình học của cả học phần.

5. Bài tập dự án cho sinh viên

Trong số những sinh viên tham gia trả lời phiếu điều tra cho biết mong muốn được làm bài tập dự án theo nhóm. Đây cũng chính là một trong những nội dung của chương trình đào tạo dịch viết. Sinh viên sẽ nhận bài tập dự án theo nhóm. Đó có thể là những hợp đồng từ giáo viên giao cho sinh viên dịch một truyện ngắn từ tiếng Đức sang tiếng Việt hoặc những phim tài liệu ngắn, các nhóm sinh viên sẽ dịch lời phim và viết phụ đề bằng tiếng Việt hoặc lồng tiếng thuyết minh. Những bài tập này sẽ được giáo viên hướng dẫn cụ thể và kết quả công việc sẽ được đánh giá bằng điểm số (ví dụ tính điểm 30% của môn học).

Ngoài ra, sinh viên còn được giao làm sổ từ Dịch thuật tổng hợp các từ và cụm từ, các cách diễn đạt và những cách xử lý tình huống trong quá trình dịch. Bài tập này sinh viên cũng được giao làm theo nhóm và được tính điểm.

Theo đánh giá của giáo viên giảng dạy, sinh viên rất hào hứng với các dạng bài tập nhóm kể trên và hoàn thành công việc một cách nghiêm túc.

Bên cạnh các dạng bài tập nhóm, giáo viên giảng dạy môn Dịch cũng đã ký hợp đồng dịch sách với các nhà xuất bản, tạo điều kiện cho sinh viên có năng lực dịch năm thứ tư của Khoa được tham gia công việc biên dịch. Đã có 4 cuốn sách với tên nhóm dịch của sinh viên được xuất bản. Điều này đã tạo động lực rất lớn cho sinh viên và giúp họ trau dồi kinh nghiệm nghề nghiệp thực tế khi còn đang được đào tạo.

V. Kết luận

Trong những năm vừa qua, giáo viên Bộ môn Dịch Khoa tiếng Đức trường Đại học Hà Nội đã

luôn cố gắng cải tiến phương pháp giảng dạy, tham gia nghiên cứu khoa học với các đề tài liên quan đến việc cải tiến phương pháp giảng dạy môn Dịch để tham dự các cuộc hội thảo trong nước và quốc tế, biên soạn giáo trình và chương trình.

Từ những đóng góp ý kiến của sinh viên và những yêu cầu thực tế của công tác đào tạo, đội ngũ giáo viên giảng dạy môn Dịch viết sẽ luôn nỗ lực trau dồi chuyên môn và kinh nghiệm để những giờ học dịch Viết của sinh viên sẽ thú vị hơn, giúp các em có động lực và đáp ứng được yêu cầu công việc thực tế sau khi đã tốt nghiệp.

Ngoài ra, trên thực tế, người làm công tác dịch thuật nói chung cần phải được đào tạo chứ không phải là bẩm sinh. Tất nhiên, họ phải có kiến thức vững chắc về hai ngôn ngữ có liên quan, nhưng đào tạo chuyên nghiệp cũng là một yếu tố thiết yếu. Do đó, trong thời gian tới rất cần những chương trình, khóa đào tạo bài bản cho giáo viên dạy môn dịch, nhất là đào tạo ở tại chính nước Đức, là rất cần thiết để giáo viên có thể đáp ứng được yêu cầu giảng dạy trong tình hình hiện nay.

Bài nghiên cứu này mới chỉ giới hạn ở mức độ khái quát, chính vì vậy chúng tôi rất mong sẽ có những nghiên cứu cụ thể và chuyên sâu trong từng lĩnh vực của việc cải tiến và nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn Dịch viết tại Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hannelore Lee-Jahnke (1997) in Fleissmann, Eberhard u.a. (Hgg.). *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft (Voraussetzungen für eine optimale Übersetzer Ausbildung heute*, S. 178-183). Tübingen: Günter Narr.
2. Kautz, Ulrich. ²2002. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
3. Nord, Christiane. 2002. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzerlernen und Übersetzenlehren*. Alicante: Editorial Club Universitario.
4. Snell-Hornby M (Hgg.). 1998. *Handbuch Translation*. Tuebingen: Stauffenburg.

DAY TỪ VỰNG TIẾNG ANH CHO TRẺ EM Ở VIỆT NAM HIỆN NAY – DAY GÌ VÀ DAY NHƯ THẾ NÀO?

Hoàng Thanh Liên

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Cùng với sự phát triển của phương pháp dạy ngoại ngữ theo hướng giao tiếp và nhằm đạt được mục tiêu đề ra trong Quyết định 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học Ngoại ngữ trong Hệ thống Giáo dục Quốc dân, giai đoạn 2008-2020”, việc dạy tiếng Anh cho trẻ em đã có những bước chuyển biến đáng kể trong những năm gần đây. Vì vậy, dạy từ vựng tiếng Anh cho trẻ cũng khác nhiều so với trước. Bài viết này nhằm mục đích nghiên cứu và tìm ra thực tế hiện nay giáo viên ở Việt Nam dạy gì liên quan đến từ vựng và dạy từ vựng như thế nào trong lớp học tiếng Anh trẻ em. Nghiên cứu cho thấy trẻ em không những được dạy nghĩa mà còn được dạy hình thức của từ (cách viết và cách phát âm). Một số đặc điểm ngữ pháp của từ, ví dụ dạng số nhiều theo quy tắc và bất quy tắc của danh từ cũng được giới thiệu. Ngoài ra, nghiên cứu còn cho thấy giáo viên sử dụng những phương pháp khác nhau để dạy từ vựng cho học sinh, bao gồm phương pháp sử dụng hình ảnh và nhắc lại, phương pháp trực tiếp, phương pháp giao tiếp (CLT) và sử dụng cử chỉ, điệu bộ (TPR) cùng với phương pháp dịch Anh-Việt truyền thống.

Abstract: Being affected by the development of

Communicative Language Teaching approach and the goal stated in Decision 1400/QĐ-TTg dated 30 September, 2008 of the Prime Minister on the Approval of the Project entitled “Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System, Period 2008-2020”, English Language Teaching in young learners’ classes in Vietnam has undergone considerable changes for the past few years. Teaching English vocabulary to young learners is, therefore, different compared to that in the past. This paper aims at studying what to teach and how to teach vocabulary in young learners’ English classes in Vietnam at the present time. It is found that the children have been taught not only the meaning but also the form of the words (spelling and pronunciation). Certain grammatical features of them, for example regular and irregular plural forms of the nouns and past forms of irregular verbs have also been taught. In addition, the study reveals that teachers have used various techniques in teaching vocabulary to young learners, namely visualizing and repeating, direct method, Total Physical Response and Communicative Language approach along with the traditional method (English – Vietnamese translation).

VOCABULARY TEACHING IN YOUNG LEARNERS’ ENGLISH CLASSES IN VIETNAM NOWADAYS – THE WHAT AND THE HOW

INTRODUCTION

English has been considered an international language because it is used in almost all areas of life, such as education, business, tourism, entertainment, and others. English language, thus, becomes the first foreign language that has been taught in primary schools since the early 1990s in many countries in the world. Along with this development, the National Foreign Language 2020 Project of Vietnam which demonstrates the

goal of the government to build the English capacity of its workforce in order to engage in the global economy and to compete and develop regionally and globally has been approved by the Prime Minister of Vietnam on September 30, 2008. One of the main objectives of the project is to thoroughly renovate English teaching and learning throughout the country and to implement a new program on teaching and learning English at every school level and training degree, so that by the

year 2020 most Vietnamese graduates from vocational schools, colleges and universities will be able to well communicate in written and spoken English. Teaching English in primary schools, therefore, has undergone considerable changes. This also leads to an innovation in English vocabulary teaching at this school level.

This study aims at studying what to teach and how to teach English vocabulary to young learners at primary schools in Vietnam in recent years. The paper will cover two parts, namely literature review of the study and findings of the research as well as discussion of these findings.

LITERATURE REVIEW

Young learners

A young learner can be anybody aged three to eighteen. What a three-year-old child can do is much different from what a fifteen-year-old one can. Their development should be considered, too. Some children develop faster while the others need more time. It requires the teachers of the knowledge of all the development differences of the young learners. Understanding these differences can help a teacher to develop appropriate methods and techniques in their teaching for the right age group in general and a certain child in particular (Přibilová, 2006).

Characteristics of young learners

In this paper, young learners can be understood as those aged 6-10, that is the children at primary school. According to Přibilová (2006), this age group has the following characteristics. Firstly, they enjoy playing while learning, so they are able to use language skills not even realizing them. Second, they love to share experiences and to be paid attention to. Thus, they often “teach” each other and are able to talk about what they are doing. They are also very imaginary and they can not tell the difference between facts and fictions. It is very important to note that they love to be praised for what they have done or learnt. However, they only have a certain span of attention and often pretend they understand and

know everything.

Young learners as language learners

Children learn a foreign language in a natural way like when they learn their mother tongue. They also learn more quickly if they are motivated by the teacher. They learn by listening and repeating, imitating the teacher, doing and interacting with each other in a child-friendly atmosphere. However, they often feel afraid of making mistakes (Moon, 2005).

It is also proved that “the children need opportunities to try out and experiment with language, but they also need feedback to confirm or modify their hypotheses” (Moon, 2005, p. 5).

From the above characteristics of the children themselves and the children as language learners, it is important to note that the teachers definitely have to be sensitive to the needs of the children and have to plan the lessons well, using the appropriate way of teaching.

Vocabulary - Importance of learning vocabulary

“Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.”

David Wilkins, linguist

Vocabulary plays an essential role in expressing ideas and thoughts. Widdowson (1978) thinks that native English speakers can understand language material with correct vocabulary but not so proper in grammar rules rather than those with correct grammar rules but not so proper in vocabulary use. A good range of vocabulary means better reading comprehension, ability in technical subjects and written ability. “Researchers have found that word knowledge in primary school can predict how well students will be able to comprehend texts they read in high school” (Johnson C. & Johnson D., nd, p.1).

Challenges when learning vocabulary

When learning the vocabulary of a second language, a learner can encounter such problems

as making the correct connections, when understanding the second language, between the form and meaning of words; or using the correct form of a word for the intended meaning (i.e. *nose*, not *noise*) during the language production process. To these challenges, the learners are supposed to get a high range of vocabulary for use in both language understanding and producing and to remember words over the time, to be able to recall them readily, and to work out strategies for coping with unknown words, or unfamiliar uses of known words (Přibilová, 2006). In addition, the language learners also have to be responsible for expanding their vocabulary (Thornbury, 2002, p.31).

Particularly, for the young learners, learning vocabulary is fun but is also challenging because they can not absorb a certain number of new words at a time without repetition. Cameron (2001) says that each non-native child in good learning conditions must learn up to 500 words a year, which means about 13-14 words a day. "The amount of mental work done by learners affects how well a new word is engraved in memory, the more learners have to think about a word and its meaning, the more likely they are to remember it" (Cameron, 2001, p.75).

Problems in vocabulary learning among children may result from the fact that vocabulary is not sufficiently connected to pupils' real lives. Their vocabulary may be extended beyond the textbook without taking their choices, interest or incidental learning through stories into consideration (Cameron, 2001).

Approaches of teaching vocabulary to young learners

According to Přibilová (2006), there are a variety of methods and approaches how to teach a foreign language, including vocabulary, some of which can be used for teaching young learners, namely visualizing, the direct method, suggestopedia, Total Physical Response, Communicative Language Approach.

Visualizing

Přibilová (2006) states that it is important to visualize the items and then to have the children

repeat or use them actively so that they can understand them. Visualising means letting the children see or perhaps touch the vocabulary item by using pictures, flashcards or real objects, which can help create a fun and natural learning environment. The children should also be given chance to listen and repeat these words in different ways, probably by listening to the teacher or the CD player and repeat as a class, in groups, in pairs or individually.

Direct method

In this approach, there is no mother tongue or translation from the target language into the first language. Also, only complete sentences are used and culture is an important aspect.

In this instruction, there are many specific exercises and activities that focus the learners' attention directly on certain words in lists, learning word parts, and vocabulary games. These techniques are beneficial to all learners, especially the ones with limited personal experience with words as well as limited knowledge of words (Vacca, Vacca and Gove, 2000; Omanson et al., 1984; Jenkins, Stein, and Wycsocki, 1984; McKeown et al., 1983; Kameenui, Carnine, and Freschi, 1982).

This technique has also been known to do good to all readers required to read a specific text and deal with vocabulary items that are necessary for the text comprehension (Herber and Nelson-Herber, 1993).

Suggestopedia

By applying this method, the teacher can inspire a desire to learn the new words among children because the music is on while learning. This is considered to be a successful way in assisting the learners in memorizing the words; however, it has become less common now in language classes (Přibilová, 2006). This can be explained by the possible distraction from the main focus of the class among learners of language.

Total Physical Response (TPR)

This works best for young learners because many children are now very hyper and physically

active. TPR works well with parts of the body, for example *Touch your head, shoulder, knees and toes*; actions (*I'm washing my face or He's jumping high*); and the imperative commands (*Sit down! Open your books!*). The children's short span of attention can also be a reason for the use of TPR. The children have no time to get bored or distracted when they are continuously put in games or fun activities and the teachers change topics or activities over the time (Přibilová, 2006).

Communicative Language Approach Teaching (CLT)

The meaning of a language in context is the focus of this approach. Then the words are taught in context. It is the communicative competence that is highly developed here and the learners are encouraged to communicate in the target language.

Vocabulary teaching approaches can also be classified into formal or planned instructions and formal instructions. While the former means teaching the meaning of the words and ways to discover the meaning, with the latter instruction there is no teaching with rule or systematic approach. Both of these ways help the children to engage their cognitive skills and to create opportunities for them to use the words (Linse, 2005).

For vocabulary development among children, the teacher can also apply both "Direct instruction (teaching the words and their meaning such as pre-teaching vocabulary items) and Indirect instruction (teaching strategies to help learners figure out the meaning themselves such as teaching prefixes and suffixes)" (Linse, 2005, p. 120).

Words and word-related components to be taught

Teachers of a foreign language in general and those of English in particular may come up with such questions as which words and what should be taught to the learners of language in general and primary school children in particular. According to Cameron (2001), the young learners aged 6-10 should be taught the followings.

Basic level words

Unlike the older children who can have an access to superordinate and subordinate vocabulary linked to basic level words they already know, they younger children should only learn the basic level words like *table, classroom* which can be known as the most commonly used words or words of high frequency.

Concrete words

While older children can cope with abstract words/ topics, the younger children need concrete vocabulary. Course books for young children, therefore, often lay emphasis on nouns because "they are easy to describe and often the children do not have literacy skills, so the only words that can easily be featured are nouns" (Linse, 2005, p.120). Linse (2005) also states that it is also important to teach verbs, adjectives, adverbs and prepositions as well as various lexical fields (food, jobs, drinks...) along with the nouns.

Words in collections

The older children can learn words through pragmatic organization (style and register), but the younger ones learn words as collections. That is why all the course books are now theme-based and they provide vocabulary according to it (Přibilová, 2006).

According to Cameron (2001), for young children, knowing a word also includes

Receptive knowledge: recognizing and understanding its meaning when heard/ read

Conceptual knowledge: use it with correct meaning

Grammatical knowledge: accurate use of the words

Orthographic knowledge: spelling of the words

Cultural content: what is significance of use in the culture, for example giving presents on Christmas day or delivering milk.

Ur (1996) states that the language learners

should be taught **form** of the words (spelling and pronunciation), then **grammar** (singular or plural form of the words), collocations (words that go together), **meaning** and **word formation** (like using prefixes and suffixes or hyphenated words). However, for him, collocations and word formation are either too difficult or not important to the children. Instead, it is more important to inform them of the meaning as well as the form and grammar of the words. Nation (2001) also states that knowledge of a word can be divided into knowledge concerning its form (spoken/written), its position (grammatical patterns/collocations), its function (frequency/appropriateness), and its meaning (concept/associations).

Vocabulary presentation

In his bachelor work, Přibilová (2006) suggests that the teachers should bear in mind the number of words to be taught during the lesson, the guidelines in presenting the words, and several techniques of presenting the new vocabulary items.

Number of words to be taught

In making decision about the number of words to be taught in one lesson, the teacher should consider the target language level of the students, their familiarity with the words, the word difficulty in terms of pronunciation, cultural features, spelling or concrete or abstract meaning of the words. The teacher should also care about ways in which the words can be easily demonstrated or not (by using realia or pictures or verbal explanation).

Vocabulary presenting guidelines

In Přibilová's opinion, the vocabulary should be taught in spoken form first so that the students can avoid pronouncing the words in the form they are written. Then the new items should be placed in context, and revised later.

Vocabulary presenting techniques

In Přibilová's (2006) study, the techniques are classified into the followings:

Verbal techniques: using illustrative situations, descriptions, synonyms and antonyms, and using various forms of definition: for example, definition by demonstration, contextual definitions, and definition by translation. It is more difficult to give explanation this way at beginner level.

Visual and repetition techniques: using pictures – flashcards, photographs and magazines pictures, wall charts, posters, blackboard drawings, word pictures, several realia that the teachers can hold up and point, and then they can say out the words for the children to repeat. To present actions and feelings, mime, actions and gestures can be used. Learners can then label the pictures or objects or act.

Regarding visualizing techniques, Allen (1983) also says that there are several ways to show the meanings of an English word, through such aids as: (1) real objects (umbrellas, scissors, tools, buttons of many colors and sizes, etc); (2) drawings by the teacher or by the students; (3) demonstrations to show actions. He also recommends teachers to use the real objects whenever possible when presenting the meaning of an English noun. Real objects are better than pictures.

Translation: This technique is quick and easy but not commonly used recently because it is proved to be discouraging for the learners. They can not interact with the words, and the learners will not have a habit of thinking in the target language and then producing the words and sentences in that language quickly.

Choosing activities to teach vocabulary

There could be a variety of methods and techniques to choose from in teaching vocabulary to young children; however, teachers should be realistic because of the possible noise of the language classrooms, the large size of the class, the shortage of teaching facilities like projectors or visual aids in the language class. As a result, it is the teachers to choose the right activities for the right class at the right time. The activities can be

categorized into “settle-down” (to keep the class quiet and attentive) and “stir-up” activities (used to wake up the class). Some examples of the former are reading and drawing, whole-class listening activities, using stories or storybooks, arts and crafts activities. Some examples of the latter are oral work (songs, chants and raps), mingles or surveys, movement games, using drama or acting out, competitions which can engage children’s minds and keep them physically occupied (Clarke, 2008).

METHODS

Objectives, subjects and the instrument of the study as well as procedure of conducting the research will be described in this part.

Objectives

This survey aims at seeking the answers to the following questions:

- 1) What related to English vocabulary do teachers of English teach at primary schools in Vietnam?
- 2) In what way is English vocabulary taught in English classes at primary schools in Vietnam?

Subjects

The ninety teachers involved in this survey are all English teachers at primary schools in Vietnam. They all graduated from Foreign Language Teachers Training Colleges throughout the country and are teaching pupils aged 8 to 10 at primary schools of different provinces or cities. They were chosen as the population of the study based on convenience sampling. Most of the answerers (95%) stated they had taken training courses on how to teach English to Young Learners (YL) in the framework of the National Foreign Language 2020 Project of Vietnam, which works to renovate teaching and learning English throughout the country and implement a new program on teaching and learning English at every school level and training degree. Among those teachers who were trained on YL teaching methodology, only one person answered that he/

she had never applied these methods in his/ her English teaching. Just over half of the study population stated that they were now teaching in classes of 35-50 students or more than 50 students each. Only a mere 9% of those questioned were teaching in classes of under 25 students. Their teaching experience at primary schools also varied, as shown in the table below.

Table 1: Participants’ years of teaching English at primary schools in Vietnam

Years of teaching	Percentage
Less than 5	63.6%
5-10	27%
More than 5	9%
Total	100%

Instrument

To collect the data for the survey on how to teach and what to teach about English vocabulary among primary school children, a questionnaire (see Appendix 1) and an observation note form (see Appendix 2) were developed based on relevant literature review discussed above and consideration for this English learning and teaching context at primary schools in Vietnam. It is noted that the observation note form, which was used to seek further information about methods, techniques and words as well as word-associated components being taught in classes, serves the purpose of supplementing the questionnaire in gathering all the information needed for the data analysis. The reason for this is the researcher wants to know if the answers from the questionnaire match with the information collected from the observation.

Procedure

The questionnaire was designed, piloted and then delivered to 90 primary school teachers in different provinces of Vietnam who were selected based on convenience sampling. Two of the teachers, however, did not give back the answers to the questionnaire. After that, the researcher also

observed ten classes in which vocabulary teaching is the focus of the class, using the observation note form. Then the data were collected and analysed on both qualitative and quantitative basis.

FINDINGS AND DISCUSSION

This part presents findings of the survey as well as discussion of the findings. The first part gives information about the methods of teaching English vocabulary, techniques of presenting English vocabulary adopted by the primary school teachers while the second part shows word-associated components being taught by them.

English vocabulary teaching methods at primary schools

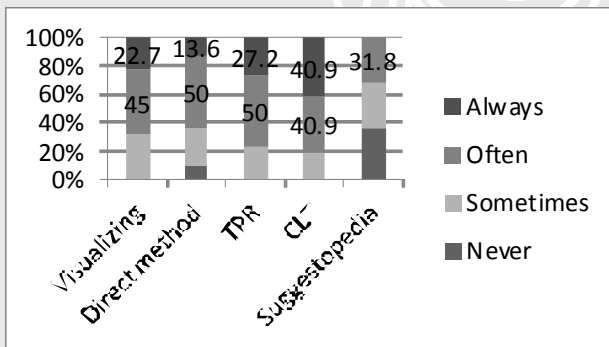


Figure 1: English vocabulary teaching methods at primary schools in Vietnam – frequency of use in percentage terms

Figure 1 shows how frequently teachers of English at primary schools in Vietnam use different methods of teaching vocabulary.

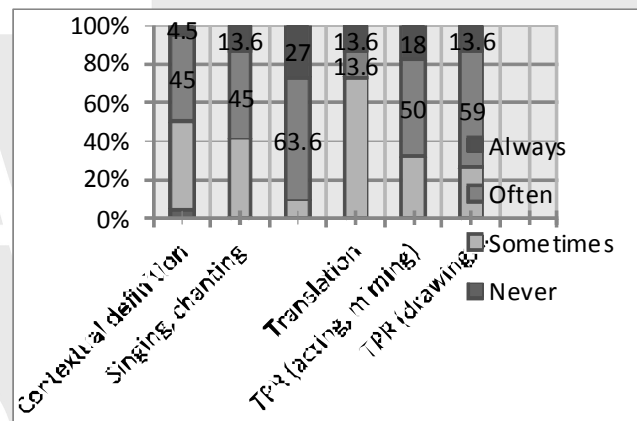
As can be seen from the figure, CLT was the most popular method with nearly half of all the respondents using it often and about another half using it at all time. This can be explained by the fact that the learners feel safe and motivated to learn in a CLT classroom where less emphasis is on error correction and the focus is on communication and fluency (Pawan, n.d.).

TPR and visualizing were also chosen as common ways of teaching vocabulary by 77.2% and 67.7% of the study population respectively. A possible reason for using TPR is that the students

do not have the stress of producing the language and TPR allows for low anxiety learning (Asher, 1977, cited in Pawan, nd)). Likewise, visualizing is a favourite method among teachers who believe that the young learners prefer having realia or pictures in learning vocabulary related to concrete meanings because of their being imaginative (Characteristics of Young Learners).

About half of the surveyed teachers said they often used direct method while teaching vocabulary and over 10% of them always used it. It can be also seen from the figure that suggestopedia was not favoured by many teachers. Only one in three teachers often used it in their class. This finding also goes with what stated by Přibilová (2006): suggestopedia has become less common now in language classes.

English vocabulary presenting techniques at



primary schools

Figure 2: English vocabulary presenting techniques at primary schools in Vietnam – frequency of use in percentage terms

Figure 2 gives information about frequency of using vocabulary presenting techniques at primary schools in Vietnam in percentage terms.

It is clear that visualizing and repeating and TPR (acting, miming and drawing, colouring) attracted more of the teachers with a massive 90.6% and around 70% respectively. Singing, chanting and contextual definition were also preferred by over half of the population. These

figures indicate that the teachers care more about the children as well as their characteristics in learning English now.

Only a quarter of the surveyed people chose translation as a frequent presenting technique. This helps to prove what Přebilová (2006) states about translation technique (being not commonly used recently because it is proved to be discouraging for the learners).

English words and word-related components being taught at primary schools.

According to the responses from the questionnaire and information from the observation, it can be seen that just over half of them chose grammatical features of the words and nearly half picked words in collections in teaching vocabulary. To this, Cameron (2001) also presents that the young learners should learn words as collections. From the survey, it can also be found that the majority of the study population (from 90% to 95%) preferred meaning, spelling and pronunciation of the words. Likewise, Ur (nd) states that the young learners need to be taught the form of the word (spelling and pronunciation), then grammar, collocations, meaning and word formation. Yet, he also adds that collocations are still not very necessary and word formation was too difficult to learn among young learners. This also goes with the findings of this study: style, cultural aspects of the words, word formation, word collocation, dictionary skills and vocabulary learning strategies were only selected by small proportions of respondents (around 10% to 30%).

CONCLUSION

This study deals with the subject of teaching vocabulary to young learners in Vietnam at the present time. When teaching young learners, the teacher has to understand their characteristics as both children and language learners

In the first main part of the study, the researcher has presented some background information about the children as language learners and their characteristics. Also there has

been a description of vocabulary teaching methods and vocabulary presenting techniques. All these help to contribute to the questionnaire and observation note form designing part. The second main part shows the findings of the research as well as discussion of the findings. It is found that the children have been taught not only the meaning and the form of the words but also certain grammatical features of them. Regarding the techniques and methods used in teaching vocabulary to young learners, visualizing and repeating, direct method, TPR and CLT are more preferable than others.

The study is significant in Vietnam's innovation in language teaching in general and vocabulary teaching in particular because it has proved that the teachers are now more open to the new approaches and techniques of teaching and National Language Teaching Project 2020 of Vietnam has worked to some extent in achieving its objectives of renovating English teaching and learning throughout the country.

However, this study has not yet found out if the methods and techniques adopted by teachers at primary schools in Vietnam contributed to the effectiveness of language learning among the children. Therefore, there should be another research aiming at measuring this.

RERFERENCES

1. Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
2. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. *Characteristics of Young Learners*. (n.d.). Retrieved August 1, 2014, from <http://farwaniya03.tripod.com/id6.html>
3. Clarke, S. (2008). *Teacher and teacher-trainer*. Coimbra: British Council. Retrieved August 20, 2014, from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/stirrers-settlers-primary-classroom>
4. Herber, H. & J. Nelson-Herber. (1993). *Teaching in Content Areas with Reading, Writing, and Reasoning*. Boston: Allyn and Bacon.
5. Moon, J. (2005). *Children Learning English – A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford:

Macmillan Publishers Limited

6. Jenkins, J., M. Stein & K. Wycsocki. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767–787.
7. Johnson C. & Johnson D. (nd). *Why teach English*. Retrieved August 15, 2014, from <http://www.epsbooks.com>
8. Kameenui, E. J., D. Carnine & R. Freschi. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 367-388.
9. Linse. (2005). *Teaching Vocabulary to Young Learners*.
10. McKeown, M. G., I. L. Beck, R. C. Omanson & C.A. Perfetti. (1983). *The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication*.
11. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18.
12. Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Omanson, Richard C., et al. (1984). Comprehension of texts with unfamiliar versus recently taught words: Assessment of alternative models. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1253–1268.
14. Pawan. (nd). *ESL/ EFL approach overview*.
15. Přibilová, L. (2006). *Teaching vocabulary to young learners*. Submitted as Bachelor work, Masaryk University.
16. Thornbury. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Scott: Longman Essex.
17. Ur, P. (2005). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. UK: Cambridge University Press.
18. Vietnam, National Foreign Languages 2020 Project. Retrieved July 28, 2014, from <http://elprograms.org/highlight/vietnam-national-foreign-languages-2020-project/>
19. Vacca, J., R. Vacca & M. Gove. (2000). *Reading and Learning to Read (4th ed.)*. New York: Longman.
20. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Appendix 1

QUESTIONNAIRE ON VOCABULARY TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS IN NORTHERN PROVINCES OF VIETNAM

This questionnaire is an attempt to gather information about what to teach and how to teach vocabulary in English classes in primary schools in the northern part of Vietnam. Your ideas are highly valued and your cooperation genuinely appreciated. The data collected only serves this particular research and will remain confidential. Please feel free to share your opinions when answering the following questions. Thank you very much for your cooperation.

1. How long have you taught English to primary school children?
 - a. Less than 5 years
 - b. 5-10 years
 - c. More than 10 years
2. How many students are there in one class of English that you are teaching?
 - a. Fewer than 25 students
 - b. 25-35 students
 - c. 36-50 students
 - d. More than 50 students

3. Have you been trained in any English for Young Learners Teaching Methodology courses provided by 2020 Project of Vietnam?

- a. Yes
- b. No

If you answer yes to question 3, go on to question 4.

If you answer no to question 3, go on to question 5.

4. Have you applied what you learnt from these courses in your present teaching?

- a. Yes
- b. No

5. How frequently do you use the following methods of teaching vocabulary in your class of English? Tick the right box.

Methods	Never	Sometimes	Often	Always
Visualizing				
Direct method				
Totally Physical Response (TPR)				
Communicative Language Teaching (CLT)				
Suggestopedia				

Note:

Visualising: using pictures, flashcards, photos, realia to express the meaning of the words.

Direct method: no translation into Vietnamese in explaining the meaning of the words

TPR: Acting, miming to explaining the meaning of the words

CLT: Teaching the words in context, emphasizing use of words in communication in English

Suggestopedia: teaching vocabulary with the music in the background

6. How frequently do you use the following techniques of presenting vocabulary in your class of English? Tick the right box.

Techniques	Never	Sometimes	Often	Always
Verbal techniques (contextual definition, explanation in words)				
Verbal techniques (singing, chanting)				
Visualizing (using pictures – e.g. flashcards, photographs and magazines pictures, wall charts, posters, blackboard drawings, word pictures, several realias) and repetition				

Translation (translating the new words into Vietnamese)				
TPR (miming, acting)				
TPR (drawing and colouring)				
Others:				
Others:				

7. What related to English words do you teach in your class? Circle all the answers that are true for you.

- a. Meaning of the words
- b. Spelling of the words
- c. Pronunciation of the words
- d. Grammar features of the words
- e. Word collocation
- f. Word formation
- g. Style of the words
- h. Cultural aspect of the words
- i. Words as collections
- j. Dictionary skills
- k. Vocabulary learning strategies

Thank you for your time and cooperation!

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

Appendix 2

OBSERVATION NOTE FORM

1. What words among the followings do the teachers teach?

- Nouns
- Adjectives
- Adverbs
- Prepositions
- Verbs
- Abstract words
- Others

.....

.....

.....

2. What word-associated components among the followings are taught?

- Meaning of the words
- Spelling of the words
- Pronunciation of the words
- Grammar features of the words
- Word collocation
- Word formation
- Style of the words
- Cultural aspect of the words
- Words as collections
- Dictionary skills
- Vocabulary learning strategies

3. How many words do the teachers choose to teach in one lesson?

.....

.....

4. What techniques among the followings do the teachers use to present the new words?

- Verbal techniques
- Visual and repetition techniques
- Translation
- TPR

- Others

.....
.....
.....

5. What method(s) among the followings do the teachers use to teach the vocabulary?

- Visualising
- Direct method
- TPR
- CLT
- Suggestopedia
- Others

.....
.....
.....

6. What activities are used in teaching vocabulary in their classes?

.....
.....
.....



ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH GIẢNG DẠY TIẾNG ANH THEO CÁCH TIẾP CẬN TOÀN DIỆN, HƯỚNG TỚI CẢI THIỆN CHẤT LƯỢNG DẠY VÀ HỌC: NGHIÊN CỨU ĐIỂN MẪU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Ngô Tuyết Mai

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Việc đánh giá các chương trình giảng dạy tiếng Anh ngày càng thu hút sự quan tâm của các nhà quản lý chương trình, các nhà lập kế hoạch, các nhà thiết kế chương trình và các nhà quyết sách.

Việc đánh giá này nhằm hai mục đích chính, đó là (i) giải trình và (ii) cải thiện và phát triển chương trình. Trong khi việc đánh giá theo định hướng giải trình thường xem xét đến những ảnh hưởng của một chương trình giảng dạy tiếng Anh sau khi chương trình đó kết thúc và thường được tổ chức nhằm phục vụ mục đích của người có quyền quyết định, việc đánh giá theo định hướng nâng cao chất lượng thì lại nhằm mục đích cải thiện chất lượng của chương trình trong quá trình thực hiện.

Nhằm đạt được hai mục đích và quan trọng như nhau đó thì cần phải có những cách tiếp cận khác nhau khi đánh giá một chương trình giảng dạy tiếng Anh. Bài viết này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cần phải tiến hành song song đánh giá chương trình hướng tới đạt được cả hai mục đích – giải trình và cải thiện phát triển chất lượng chương trình. Bài viết này trình bày một nghiên cứu điển mẫu ở Trường Đại học Hà Nội, nơi đã thử nghiệm thành công việc đánh giá chương trình giảng dạy theo cách tiếp cận toàn diện. Bằng chứng từ nghiên cứu trường hợp này cho thấy để đáp ứng được hai mục đích – giải trình và cải thiện chất lượng chương trình, tiếp cận toàn diện trong việc đánh giá chương trình dạy tiếng Anh là một cách tiếp cận phù hợp, thông qua việc tập trung vào đánh giá nhiều khía cạnh khác nhau, từ việc thiết kế chương trình, nội dung chương trình, các quy trình dạy và học trên lớp học, sinh viên, giáo viên, đào tạo giáo viên, môi trường học tập, việc đưa ra quyết định cho đến cơ quan giáo dục. Bài viết này không chỉ miêu tả chi tiết cách tiếp cận toàn diện khi đánh giá chương trình giảng dạy tiếng Anh mà còn khai thác cách thức thực hiện phương pháp tiếp cận này trên thực tế ở Trung tâm

Giáo dục Quốc tế, Trường Đại học Hà Nội.

Abstract: Evaluation of English language programs has become of an increasing interest to program managers, program planners, educators and policy makers. Two major different purposes for English language program evaluation are (i) program accountability and (ii) program development. While accountability-oriented evaluation examines the effects of an English language program at significant end points of an educational cycle and is usually conducted for the benefit of an external audience or decision maker, development-oriented evaluation aims at improving the quality of a program as it is being implemented. Toward achieving such two major different purposes, different approaches to evaluation of an English language program are needed. This paper takes both purposes of program development and program accountability into consideration and presents a case study conducted at Hanoi University where a holistic approach to evaluation has been successfully taken of an English language program towards improving its academic quality. The evidence from the case study well illustrates that to fit for the dual purposes of program accountability and program development, a holistic approach to English language evaluation is recommendable by focusing on many different aspects, ranging from program design, program content, classroom processes, the students, the teachers, teacher training, the learning environment, decision making to the institution itself. The paper not only describes what such a holistic approach to English language evaluation involves but also investigates how it is being implemented in reality in an English language program in Hanoi University.

Key words: evaluation, program development, English language program, academic quality.

A HOLISTIC APPROACH TO EVALUATION OF AN ENGLISH LANGUAGE PROGRAM TOWARDS IMPROVING ITS ACADEMIC QUALITY: A CASE STUDY AT HANOI UNIVERSITY

1. Introduction

Evaluation of an English language program really matters. It really matters as it is concerned with answering a wide range of questions such as whether the program in place is responding to learners' expected *needs*, whether it is achieving its *goals*, or whether students are *learning* sufficiently from it, whether further teacher training is required for *teachers* working in the program, or more generally, whether those affected by the programs (e.g., teachers, administrators, students, employers, external agencies) are *satisfied* with the program. According to Richards (2005, p. 286), evaluation of an English language program "focuses on collecting information about different aspects of a language program in order to understand how the program works, and how successfully it works." Based on such important information collected, concerned stakeholders will make different kinds of important decisions about the program. This explains why evaluation of English language programs has become of an increasing interest to such key stakeholders as program managers, program planners, educators and policy makers. As far as the Vietnamese public universities' context (where many English language programs are run) is concerned, evaluation has not practically been paid due attention to. Many efforts have been made instead into planning and implementing English language programs without reflective and purposeful analysis of the practices that are involved in planning, teaching and implementing the programs. In order to help Vietnamese program managers, planners, educators and policy makers to collect adequate information, analyze reflectively practices involved in planning and teaching/implementing a language course, and to make wise decisions about the English language programs, this paper (i) reviews relevant the literature on the topic of curriculum evaluation, (ii) explores different

purposes for English language program evaluation, and (iii) presents a case study conducted at Hanoi University where a holistic approach to evaluation has been successfully taken of an English language program towards improving its academic quality.

2. Approaches to Curriculum Evaluation

2.1. The Nature of Curriculum Evaluation

There are many different aspects that evaluation may focus on. Such aspects are many, ranging from the quality of program planning and organization, the syllabus and program content, classroom processes, teaching materials, the teachers, teacher training, the students, monitoring of student progress, learner motivation, the institution, learning environment to staff development and decision making (Sanders, 1992; Weir & Roberts, 1994). It is also important to note that all such key factors represent an overall and interlinked system of elements (i.e., needs, goals, teachers, learners, syllabuses, materials and teaching). Such elements are those determining the successful design and implementation of language programs (Richards, 2005). In other words, the scope of evaluation should not be limited. Rather it should be comprehensive. For a language program to be successfully designed and implemented, evaluation should focus on all such key elements. However, in reality, evaluators who are program managers, program planners, educators and policy makers, tend to focus on one single aspect at a time, or in some cases, focus on few aspects at a time. As a consequence, judgments about one aspects or some aspects have been made without due consideration to other equally important aspects and decisions have been thus made without adequate information and evidence. The author of this paper argues that an effective approach to evaluation should focus on all the key aspects well described by Sanders (1992) and Weir and Roberts (1994) because all those aspects from program planning to

implementation are all worth being evaluated and any lack of judgments over any of those aspects may consequentially result in inadequately informed decisions about the program.

2.2. The Audience of Evaluation

Language teaching programs have many different levels of involvement and thus create different kinds of audiences for evaluation. According to Elley (1989), to conduct an evaluation, it is important to identify who the different audiences are and what kind of information they are most interested in. In other words, different audiences of evaluation might be interested in different questions. For example, students want to evaluate whether they learnt something from the course and/or how well their performance compared to other, or whether they need another course. Whereas teachers teaching the materials might be primarily concerned that the books provide sufficient material for all the classes on the given timetable. Teachers might also be interested in knowing whether students were satisfied with the course and how effective the course organization was. Program administrators might be interested in knowing whether the timeframe of the course was appropriate or whether the program has achieved the set objectives and the learning outcomes. At the macro level, officers in the Ministry might be keen on knowing whether how the money provided for the project is well spent and whether all components of the invested language teaching program or project are available and well implemented according to the schedule and the set objective. The sponsors of the course were keen on such information as whether the cost of the course was justified, or if the course delivered what was promised, or if the course was well managed.

2.3. Purposes of Evaluation: Program Accountability vs. Program Development

Purposes of evaluation vary according to the intention of program managers, planners, educator and policy makers. Weir and Roberts (1994) review the literature and make a distinction between two major purposes for language program evaluation: (i) program accountability

and (ii) program development. Accountability, in their words, “refers to the extent to which those involved in a program are answerable for the quality of their work” (Weir & Roberts, 1994, p. 288). Accountability-oriented evaluation thus examines the effects of an English language program at significant end points of an educational cycle and is usually conducted for the benefit of an external audience or decision maker. Whereas program development refers to the quality of the program being evaluated itself and development –oriented evaluation aims at improving the quality of a program as it is being implemented. Development-oriented evaluation has a development focus and it may involve staff who are directly involved in the program, for example, language teachers and it has a *teacher – development* focus.

2.4. Approaches to Evaluation

In order to achieve different purposes, different approaches to evaluation are suggested. Using a comprehensive typology of approaches to evaluation, Richards (2005) referred to three approaches, namely, *formative*, *illuminative*, and *summative* evaluation. Each of these three approaches will be discussed in details below, starting with formative evaluation.

2.4.1. Formative Evaluation Approach

Formative evaluation is carried out on an on-going basis, as part of the process of program development with the aim of finding out what is successful and what is not and what challenges or issues need to be addressed. This type of evaluation is generally known as formative evaluation in the evaluation literature. Its focus is on the continuous development and improvement of the program. Formative evaluation typically attempts to answer a wide range of questions in relation to, among others, whether enough time has been allocated to particular objectives, whether teachers’ used methodologies are appropriate, and whether students benefit from the teaching program. Rich information is often collected during formative evaluation, ranging from students’ achievement outcomes, to teachers’ methodologies, programs’ teaching materials and

the adequacy of the pacing of the material. Such information is often used to not only identify issues and problems and to address the identified ones and to improve the implementation of the program for the sake of a better quality program. Formative evaluation, during the implementation of any new or old programs, can be carried out creatively in different forms or in a combination of various forms or evaluation activities, ranging from workshops, review meetings (with such stakeholders as teachers and students), to teachers' reports, peer observations and student needs analysis surveys. Such evaluation activities or a combination of all those activities can reveal a holistic picture of what is working well and what is not, and what need to be addressed in the program before specific actions are taken to improve it.

2.4.2. Illuminative Evaluation Approach

Besides formative evaluation, another common type of evaluation, generally known as illuminative evaluation is often carried out. Illuminative evaluation is often described as evaluation that "seeks to find out how different aspects of the program work or are being implemented" (Richards, 2005, p. 289). Unlike formative evaluation which covers a wide range of aspects of a program, illuminative evaluation often focuses on one single aspect of a program. Rather than providing a holistic or comprehensive picture of a program, illuminative evaluation seeks to illuminate or provide a deeper understanding of the processes of teaching and learning that occur in the program without necessarily seeking to change the course in any way as a result. Different illuminative evaluations focus on different aspects of the program, depending on what single aspects that evaluators and program managers are keen on illuminating. Within a certain illuminative evaluation, certain questions might be asked to find out how a certain aspect of the program work or is being delivered or implemented. If error-correction strategies are of evaluators' interests, such questions as what type of and how error-correction strategies are used by teachers might be asked. In case teacher-student interaction patterns are of their interest,

the question as to what type of teacher-student interaction patterns typically occur in classes.

To conduct illuminative evaluation, various evaluation activities can be of use by evaluators who are language teachers, for example, the questionnaire surveys among stakeholders including teachers and students or classroom observations with purposeful investigation, the use of recorded videos can be of use. The most popular type of illuminative evaluation is classroom action research. Block (1998) highlights the importance of using classroom action research as a type of illuminative evaluation in understanding learners' interpretations of the language courses they attend and how learners make sense of their lessons. Block recommends that teachers should interview learners on a regular basis to get their perspectives regarding what is going on in the course. Through classroom action research, teachers can collect evaluation information about learners and their performance over a certain period of time, normally over an academic term of fifteen weeks or so, using classroom observation, learner journals, interviews and test/exam results. In some situations, such an illuminative evaluation activity of action research might provide some surprising findings. In other situations, evaluators or action researchers might not learn anything particularly surprising from their evaluation or investigation, such information collected from action research can help confirm and make explicit some things which they knew intuitively. Teachers can learn a useful strategy or technique to use in order to more effectively facilitate their students' learning. As a result, the illuminative evaluation can provide teachers/evaluators with answers to such questions and how the teacher (in spotlight) went about doing a certain thing (e.g., group work, reading strategies, helping students understand the teacher's intentions), and which way of doing it works best for the teacher.

2.4.3. Summative Evaluation Approach

Summative evaluation is a type of evaluation seeking to determine the effectiveness, its efficiency and its acceptability of a program and to make decisions about the worth or value of

different aspects of the curriculum. According to Richards (2005), most teachers and program administrators are familiar with this approach to evaluation which takes place after the completion of a program. Shaw and Dowsett (1986, p. 66) suggest that three audiences are identifiable for all summative evaluation of language course, namely, other teachers in the program (the main audience) for course design and planning purposes, managers of the institution or program for the purpose of determining course offerings and placement, and the curriculum support or development unit for the purpose of monitoring the curriculum. This approach generally seeks answers to a wide variety of questions such as to how effective the course was, whether it achieved its aims, or how well the course was received by students and teachers, or how appropriate the teaching methods were. Answers to all such questions help reveal the effectiveness of a course or a program.

In order to decide whether a course is effective or not, criteria for effectiveness and different measures of a course's effectiveness are identified. Measures of a course's effectiveness include mastery of objectives, performance on tests, measures of acceptability, retention rate or reenrollment rate, and efficiency of the course (Weir, 1995) and each measure can be used for different purposes (Richards, 2005). For example, to measure the extent to which the students have mastered a certain objective at the end of the course, each objective set in the course is examined and criteria for students' successful achievement of each objective are chosen. However, the mastery of objectives is not sufficient and does not always provide a full picture of the effectiveness of a course. The reality often shows that objectives can still be achieved despite defects or shortcomings in the course. Or perhaps mastery of an objective was achieved simply because students spent a lot of extra time in private study to compensate for the poor teaching performance or insufficient materials provided during the course. Therefore other more formal ways of assessing mastery of objectives such as formal tests (e.g., unit tests given at the end of each unit of teaching materials, class tests

or quizzes devised by teachers and administered at various stages throughout the course) are used to measure students' achievement.

Besides measures of mastery of objectives and performance on tests, measures of acceptability can be used through assessments of teachers and students. Research shows that a course might lead to satisfactory achievement of its objectives and good levels of performance on exit tests yet still be negatively evaluated by teachers or students. In fact, reasons for a course being considered acceptable or unacceptable might relate to such factors as timetabling, class size, choice of materials, or teachers' teaching styles.

Another measure of the success of the course is concerned with the efficiency of the course or how straightforward the course was to develop and implement. According to Richards (2005), the efficiency of the course can be determined through a reflection of the number of problems that occurred during the course, the time spent on planning and course development, the need for specialized materials and teacher training, and the amount of time needed for consultation and meetings.

To sum up, Richard (2005) suggests three different approaches of evaluation, each of which can achieve its own purposes. While *formative evaluation* is conducted on the on-going basis as part of the process of program development to find out what is working well, and what is not, *illuminative evaluation* provides insights into the processes of teaching and learning occurring in the program. *Summative evaluation* is conducted at the end of the program to determine its effectiveness, efficiency and its acceptability. As each of these three approaches to evaluation, by nature, has its own purposes, own audiences and characteristics, it is important to choose the appropriate approach to evaluation to fit its purposes and audiences. If the purpose of evaluation is for program accountability examining the effects of a program at significant end point, summative evaluation should be the appropriate choice. Whereas if a program is evaluated for the purpose of program development

aiming at improving the quality of a program as it is implemented, illuminative evaluation and/or formative evaluation are more appropriate approaches. All the three approaches to evaluation – namely, formative evaluation, illuminative evaluation and summative evaluation seem to take narrow view of evaluation. While summative evaluation has its central interest in demonstrating the “*product value*” of a program or its components (Weir & Roberts, 1994), illuminative and formative evaluation have associated commitments to a deeper professional understanding of processes of teaching and learning in the program. This paper argues that program evaluation should take into careful consideration both the product and process of implementation of the program. It should not be either the product or the process that is solely examined. In light of this view, a broader view of evaluation is proposed and a holistic approach to evaluation seems more appropriate.

Also to serve the dual purposes of both program accountability and program development, a holistic approach to evaluation might be the most appropriate. The so-called holistic approach is known as a type of evaluation which is conducted to examine the effects of all key aspects of a program both during and after its implementation. Unlike the three other approaches proposed by Richards (2005), the holistic approach offers a more broad view of evaluation that, according to Weir and Roberts (1994, p. 42) is characterized by (1) the need for both insider and outsider commitment and involvement to ensure adequate evaluation; (2) dual interest in both improvement and the product value of a program or its components; (3) an associated commitment to a deeper professional understanding of the processes of educational change as well as the results of that change; (4) a systematic documentation for evaluation purposes both during implementation and at the beginning and end of a program or project’s life; and (4) a willingness to embrace both qualitative and quantitative methodology appropriate for the purpose of evaluation and the context under review.

3. A Case Study in International Education Center, Hanoi University: A Holistic Approach to Evaluation

3.1. Context

The International Education Center (IEC) is the Center affiliated to Hanoi University. It was established in 2007 and its main mission is to offer Hanoi University’s joint training programs (including both Bachelor programs and Master programs) in cooperation with international universities. Since its establishment, hundreds of students have successfully completed their studies and graduated with bright career future. However, the number of students enrolled into the programs offered by the Center has been dramatically reduced, partly due to the economic crisis, partly due to the fierce competition in the education market among many reputable universities and partly due to its seemingly uncompetitive performance of the center. Given this context, there was an urgent need for an appropriate approach to evaluation in the Center so that all aspects of training programs offered in the Center would be under scrutiny both at the beginning, during, and at the end of its programs’ life for the purpose of both program accountability and program development in IEC. A holistic approach to evaluation is thus proposed in order to improve IEC’s program credentials, its performance, its competitiveness in the market, and ultimately to improve its reputation and its attraction of more and more students choosing to study in IEC’s Bachelor’s and Master’s programs.

3.2. Implementation of the Holistic Approach to Program Evaluation in IEC, Hanoi University

To fit its context and its evaluation purposes, the holistic approach to program evaluation was implemented in IEC, Hanoi University, starting in early April 2014 right after the researcher was appointed as the Director of the Center. For the implementation of this holistic approach, both qualitative and quantitative methodology was employed, targeting at various audiences for evaluation, involving various participants in the evaluation process. In language program

evaluation, according to Richards (2005, p. 297), “both quantitative and qualitative approaches to collecting information are needed, because they serve different purposes and can be used to complement each other.”

For quantitative evaluation, information was collected from a large number of people on specific topics and can generally be analyzed statistically so that certain patterns and tendencies emerge. Questionnaire surveys were sent to IEC’s alumni, current students official and non-official teachers, and administrative staff for better understanding of the current context that IEC is situated in. Externally, quick surveys were made in other contexts outside IEC, both those inside Hanoi University and in other similar Centers or Institutes in other competitive universities in Hanoi, including FPT University, the National Economics University, Foreign Trade University, Vietnam National University, and Vietnam Technology University. Such quantitative information as course statistics, the number of students enrolled in each International Education Center/Institute, the number of international joint programs offered, their charged tuition fees have provided insights into the patterns of student admission and their competitiveness.

Though quantitative data are regarded as “rigorous” or conforming to scientific principles of data collection, the limitations of quantitative information are also recognized and there is the need to complement such information with qualitative information. As soon as the researcher became the Director of IEC, with full support of both internal academic and non-academic staff, the researcher made detailed schedules for classroom observations, academic and non-academic staff interviews, policy document analysis, course documents, course reviews, teacher satisfaction, observation of IEC’s student performance in classroom tasks. Externally, field trips were made for IEC’s Board of Directors and key staff members (including the library staff) to visit five International Education Centers/Institutes in other reputable universities in Hanoi, namely those in FPT University, the National Economics University, Foreign Trade

University, Vietnam National University, and Vietnam Technology University. During such field visits, interviews with Directors and Managers of those Centers were conducted to get deeper understanding of what is going on in their Centers and how they address their challenges and fierce market competition. Together with quantitative information, such qualitative information can reveal the holistic picture of not only what is going on inside but also outside IEC, highlighting IEC’s strengths and weaknesses as well as its opportunities and challenges in relation to academic, administrative, financial and leadership matters. In light of such internal and external situational/environmental analyses and evaluation, new strategies associated with new action plans for further improvement of IEC’s performance and its competitiveness are proposed to Hanoi University’s top leaders for their consideration and final decisions.

As for the audiences for evaluation, this holistic approach to evaluation identified its key audiences, including students, teachers, curriculum developers, administrators, and the curriculum support or development units. For different audiences, the holistic evaluation is interested in different kinds of information for a wide variety of purposes, ranging from course design and planning purposes, to the purpose of determining course offerings and placement, or curriculum monitoring or quality control. Two main types of participants were involved in the holistic evaluation conducted in IEC – insiders and outsiders. Insiders are teachers, students, and anyone else (e.g., parents) closely involved in the development and implementation of training programs in IEC. The involvement of such key insiders in the process of designing and carrying out evaluation is an important factor, because as a consequence, as Richards (2005, p. 296) puts it, “they will have a greater degree of commitment to acting on its results.” Outsiders who are not directly involved in the program are consultants, inspectors, and administrators whose insights can supplement the insiders’ perceptions of what happened in IEC with independent observation and more objective views of various aspects of training programs offered in IEC.

3.3. Lessons learnt from the Case Study

From this case study in IEC where the holistic approach to evaluation was implemented at the beginning, during and at the end of each semester or each training program, a lot of practical lessons have been learnt. Due to the scope of this paper, only two significant lessons were highlighted

Firstly comprehensive reports highlighting the findings of the holistic evaluation were made for various audiences including university leaders, IEC's Board of Directors, their teachers and curriculum developers. Evaluation's findings in the format of reports provide an overview, a summary of all the information collected, the strength and weaknesses of IEC itself and its training programs, and most importantly a systematic documentation of recommendations for modifications in different aspects of the program as well as more University-based support for some aspects of the program. Suggestions for teachers and students were also made in order to promptly adjust their methodology of teaching and learning. All such recommendations and suggestions are basic foundation for specific actions to be taken by all the stakeholders, including those top leaders of Hanoi University and those directly implementing training programs offered in IEC.

The second significant lesson learnt is that the holistic approach to evaluation, as the case study in IEC suggests, is an appropriate approach that fits for the purpose of promoting review, reflection, and revision of performance and the curriculum based on careful compilation of information. For an effective implementation of the holistic approach to evaluation on which key decisions can be made, the case study in IEC places emphasis on the importance of the adequate design and the carefully considered process of evaluation. To do this, careful consideration should be taken into the scope (the range of information collected that include all the significant aspects of the program being evaluated), the audience (the collected information adequately serve the needs of all the intended audiences), the reliability, objectivity, representativeness, timeliness and ethical considerations (whether the evaluation followed

the accepted ethical standards) as well. As the holistic approach to evaluation implemented in IEC meets those acceptable standards of adequacy, most of the information obtained can be made full use of for the dual purposes of both program accountability and program development.

4. Conclusion

In conclusion, this paper highlights the need for an appropriate approach to evaluation that fits the dual purposes of program accountability and program development. The evidence from the case study in the International Education Center, Hanoi University well illustrates that to fit for such dual purposes, a holistic approach to English language evaluation is recommendable by focusing on many different aspects, ranging from program design, program content, classroom processes, the students, the teachers, teacher training, the learning environment, decision making to the institution itself. Using the empirical research method of case study, the paper not only describes what such a holistic approach to English language evaluation involves, its quantitative and qualitative methodology of evaluation, audiences and participants in the evaluation process but also investigates how it is being implemented in reality in a case study in Hanoi University, highlighting the two main practical lessons learnt from the case study. This is an empirical research and thus has its own limitations. Further research supported by sound theories is needed to provide further in-depth understandings and insights into adequacy and appropriateness of approaches to evaluation.

REFERENCES

1. Block, D. 1998. Tale of a language learner. *Language Teaching Research* 2(2): 148-176.
2. Elley, W. 1989. Tailoring the evaluation to fit the context. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. New York: Cambridge University Press. 270- 285.
3. Richards, J. C. 2005. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press. CUP.
4. Sanders, J. R. 1992. *Evaluating School Programs: An Evaluator's Guide*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
5. Weir, C. and J. Roberts. 1994. *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CHO HỌC VIÊN TESOL: QUAN ĐIỂM CỦA NGƯỜI LÀM CÔNG TÁC ĐÀO TẠO

Martin Andrew

Trường Đại học Victoria, Melbourne, Úc

Tóm tắt: Vấn đề phù hợp đến đâu khi triển khai giáo dục pháp giảng dạy tiếng Anh cho người phi bản ngữ của phương Tây hay giáo dục pháp tiên tiến trong bối cảnh dạy và học ở Việt Nam từ lâu vẫn luôn là đề tài tranh cãi sôi nổi. Những quan điểm từ giáo dục phân biệt sẽ giới thiệu cho học viên trong chương trình đào tạo Tesol ở Việt Nam về cách áp dụng và đổi mới phương pháp giảng dạy để phù hợp với từng hoàn cảnh và môi trường của họ. Đối tượng nghiên cứu của bài viết này bao gồm 40 giáo viên hiện đang là theo học chương trình đào tạo Thạc sĩ (TESOL) tại Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh thông qua quan hệ hợp tác song phương giữa Trường Đại học Hà Nội và Trường Đại học Victoria (Melbourne) trong suốt 15 năm qua. Nghiên cứu này dựa trên việc đánh giá học viên trong môn học “Đổi mới trong phương pháp giảng dạy tiếng Anh”, nhằm khuyến khích học viên của mình rằng tất cả đều là những nhà giáo dục chuyên nghiệp từ tiểu học, trung học hay đại học. Ngoài ra, nghiên cứu cũng xác định một vấn đề trong quá trình giảng dạy tiếng Anh để làm sao phù hợp với môi trường dạy và học, thiết kế câu hỏi nghiên cứu để họ có thể áp dụng và đánh giá đúng với hoàn cảnh của mình. Hoạt động này được áp dụng trong cả chương trình giảng dạy và đánh giá, nhằm thúc đẩy học viên ứng dụng một phần của chu trình nghiên cứu vào công tác dạy học. Thông qua một khuôn mẫu về đổi mới, học viên sẽ tìm ra cho mình một ý tưởng sáng tạo trong giảng dạy vừa có tính ứng dụng cao vừa mang tính nhân văn để giới thiệu và đánh giá trong trường đại học. Bằng việc phân tích mô tả định tính, nghiên cứu này trình bày kết quả nghiên cứu chuyên đề về những vấn đề mà giáo viên gặp phải trong quá trình giảng dạy, các dạng câu hỏi thường gặp, và hiệu quả của việc đưa những phương pháp đổi mới vào chương trình giảng dạy của họ. Phương pháp tiếp cận được đưa ra trong chương trình đào tạo Thạc sĩ Tesol cho thấy rằng chính giáo viên là những người hiểu rõ nhất cần phải đổi mới

những gì trong giảng dạy tiếng Anh để phù hợp với bối cảnh giáo dục Việt Nam hiện nay.

Abstract: The degree to which western or alternative TESOL pedagogies are appropriate for implementing in Vietnamese teaching and learning contexts has long been a bone of contention. Insights from critical pedagogy would inform TESOL educators in Vietnam that pedagogical interventions or innovations need to be particular to their context and environment. This paper presents a case study of 40 teachers who are students in a Master of Education (TESOL) program delivered in Hanoi and Ho Chi Minh City for the past 15 years by Victoria University (Melbourne) via a partnership with Hanoi University. The study draws on the assessed work of students in the unit ‘Innovation’ which aims to encourage its students, all of whom are professional educators from primary, secondary or tertiary contexts, to identify a TESOL research problem that is specific to their teaching and learning environment and design a research question and a pedagogical or curricular intervention or innovation that they can implement and evaluate within their individual contexts. This activity, which serves as both curriculum and assessment, empowers the students to apply a segment of an action research cycle to their workplaces. Students use an innovation framework to identify an innovative teaching idea that can be practically and ethically introduced and evaluated in their school or university. Using qualitative descriptive analysis, this study presents thematic findings about the kinds of problems that teachers identify in their contexts, the types of questions they believe need to be asked, and the types of innovations they introduce into their curricula. This pedagogical approach employed by the MTESOL program articulates the idea that the best people to know what innovations are required in Vietnamese educational contexts are the teachers themselves.

EMPOWERING VIETNAMESE TESOL TEACHERS TO INNOVATE: INSIGHTS FROM A TEACHER EDUCATOR

The scope of the MTESOL program

In 2014 Victoria University (VU, Melbourne) celebrated 15 years of collaboration with Hanoi University (HanU) in the delivery of its Masters of Teaching English to Speakers of Other Languages (MTESOL) program in both Hanoi and Ho Chi Minh City. Over the years, in response to changing student, societal and national needs, the program has developed into one focusing on teaching Vietnamese educators to become novice action researchers. This means that not only do the students, who are teachers from tertiary, secondary and primary state and private institutions, learn to draw on their own experiences and journeys as practitioners in the creation of new knowledge relevant to their contexts; they also acquire the research skills and reflective techniques to be able to implement further projects in their teaching environments. Some students may even become research leaders, establishing practitioner-based action learning cycles for colleagues. For the purpose of the program, action research is considered to be “a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (Cohen & Manion, 1985, p.174). Such cycles lead, ideally, to the testing of new pedagogical and curricular innovations, such as those used internationally in TESOL, and evaluate their value and appropriateness to the institutional and national environments where our students teach.

The MTESOL program covers three 24-credit units that, together with a cross-credited Diploma of TESOL delivered by Hanoi University. On a case by case basis, graduates from similar diplomas nationally and indeed internationally may also qualify for the cross credit and therefore entrance. Naturally, all entrants require and International English Language Testing System (IELTS) score of 6.5 (or equivalent) overall. This

is commonly agreed to be a national standard in Australian universities for speakers from other languages entering programs taught in English. Arguably more important than either the content knowledge or linguistic attainment is the students’ investment in the experience of a transnational Masters in TESOL. There is a danger of regression. Huang (2010) warned: “During the training courses, Vietnamese teachers show great interest in new methodologies, but after they return from those courses, they continue teaching in old methods” (p. 22). This is the gap Roger Barnard and Gia Viet Nguyen (2010) see as the disjuncture between “intended” innovations in TESOL teaching “and the realized version” (p. 77). The action research-focused curriculum of the MTESOL encourages students to consider what might potentially constrain them from their aspired classroom innovations, and to evaluate the success of their interventions.

The capital of such a program, according to student assessments, lies in: (i) the English speaking lecturers and their quality; (ii) access to innovative pedagogical and curricular ideas from international literature and from lecturers’ own practice, and (iii) the chance to explore one’s own teaching and learning environment and the practices and culture of one’s institution as a starting point for selecting, implementing and evaluating a teaching intervention in a local context. The students with a more integrative motivation to become empowered, to become leaders in their contexts, and to be the best teacher they can be are consistently more successful than those with purely instrumental motivation: to be able to keep their jobs and to get the pay increase that comes with the Masters. For transnational partners, education is about the empowerment of individuals, often described as capacity building (Sen, 1999); about change for the better; about learning how to make a difference.

The MTESOL program is delivered three times a year, with students progressing through the three units over the space of 12 months. In their first unit, Educational Research Design and Methods, the students are introduced to the range of epistemological concepts reflected by the gamut of mostly qualitative research methodologies available in the discipline, encompassing case study research, grounded theory, narrative enquiry and action research. Methods of data collection and analysis are demonstrated and exemplified following analysis of where research problems and questions come from, and how the identification of questions leads logically to the description of a line of enquiry with appropriate methodological underpinning. The program is informed by practitioner research throughout, and as such there is a strong emphasis on reflection: reflection on, in and for action. Students learn how to write literature review and how to scope out a potential project in the form of a micro-proposal. An emphasis on research ethics, of researcher honesty, a compulsory dimension for transnational partners, remains strong throughout the units. This is taught practically in such activities as learning to paraphrase and summarise from literature, and in considering the impact of the planned innovation on each stakeholder. The dimension of power, manifest in the fact that teachers have ultimate power over their students' grades, is crucial in students' descriptions of ethical concerns.

The second unit of the degree, Innovation, uses innovation theory and a range of contemporary thinking associated with culture and identity, to ask the student to define what is innovative about their intervention and to justify its necessity in their contexts. Innovation is seen simply as "The successful exploitation of new ideas" (Innovation Unit, 2013, online) and 'new ideas' can be entirely new or a reworking of an old idea or an embedding of an old idea into a new context (Markee, 1997). More specifically, we tell our students innovation is:

"An idea, object or practice perceived as new by an individual or individuals, which is intended

to bring about improvement in relation to desired objectives, which is fundamental in nature and which is planned and deliberate" (Nicholls, 1983, p. 4, cited in White, 1988, p. 114).

In some contexts, particularly rural ones, using vocabulary games or dictogloss to enhance lexical acquisition may indeed be new; and in others, perhaps private universities with transnational programs, the role of peer intervention in assessing writing or the use of blogging to enhance written fluency may be appropriate.

In this unit, students design the procedures of data collection and analysis and assess its viability, practicality, suitability and its ethical integrity. They expand their range of literature to encompass recent work not merely seminal work, and consider the applicability of studies to their own context. They learn to position themselves within the body of learning and to partake in the academic conversation, developing an integrated proposal and research instruments and delivering them in oral and written forms. By this stage, they need to be ready to implement their innovation-based research and to gather the data and envisage how they are going to analyse and present it in a way that articulates with their research question and line of enquiry. Think Do Huy (2006) wrote of a strong need for institutions to "help learners identify their learning objectives and needs and employ various tasks to stimulate learner motivation" (p. 8).

The final unit, Evaluation, takes the student from the status of collector of raw data to potential author of a research report or article. Learning how to evaluate a range of interventions in TESOL over time and place and how to analyse data using a range of qualitative tools such as open coding and thematic analysis, students acquire the skills needed to work with and present data. The emphasis in the unit is on evaluation and reflection; in particular on identifying aspects of the research process that were or were not entirely successful. Valuable learning emerges from such retrospection and introspection; learning not just

about research in general but about the individual's capacity for research and the practitioner's drive for continual improvement. The final report, potentially in the form of an academic article formatted for a journal in the discipline, not only captures the academic literacies demanded of professional writing in TESOL, but also represents a learner's personal trajectory as an action researcher.

This program is motivated by the ideas that empowering teachers in ELT contexts by enabling them to become action researchers and reflective practitioners is a key strategy in critical pedagogy (Wyatt, 2011) and English Language Teaching (ELT) education (Burns, 2010). Action research contributes "to the increased well being – economic, political, psychological, spiritual – of human persons and communities" (Reason & Bradbury, 2001, p. 2). Crucially, our choice of curricular delivery does not merely follow precepts from western educational practice. With Le Van Canh (2011) I concur that "Without adequate understanding of what shapes their teaching practices, any coercive intervention to change teachers, including formal training, would be of limited impact" (p. 238).

The work of Vietnamese researchers, both within Vietnam and overseas, informs our prescript: "Research, especially classroom research...plays an important role as it can help generate classroom practices which are appropriate to the social, cultural and physical contexts in which they work" (Pham, 2006, p. 2). Further, participatory action research allows teachers "to learn about their teaching at the same time as they improve their teaching" (Tran, 2009, p.105). Tran justifies this valorising of practitioner research in Vietnam with reference to culturally specific traits: *commitment, collaboration, concern, consideration, change* (Tran, 2009). She writes: "It allows teachers to learn about their teaching at the same time that they improve their teaching." (p.105). Lillian Utsumi and Doan Thi

Nam-Hau (2010) argue that teachers *want* to change to meet learners' needs by enhancing autonomy, using collaboration and project work and creating discussions stimulating "high order thinking" (p.14).

Contexts for educational innovation in TESOL in Vietnam

During the 15 years of the delivery of the MTESOL, the program has resisted remaining a static product and has evolved to match national initiatives such as the 2020 program, institutional drives like Hanoi university's desire to maximize its TNE opportunities and to compete favourable with others in the field, and of course pedagogical ideas like the absorption of ideas from communicative language teaching (CLT) into a broader church informed by critical, post-structural, social constructivist, sociocultural and sociolinguistic thinking which focus on learners as individuals with changing investments in learning related to their desires for future imagined communities of belonging (Anderson, 1983; Andrew & Romova, 2012; Kanno & Norton, 2003); and more fluid identities as socially mobile national and global community members (Norton, 2000). As in Bonny Norton's work, there is a stronger focus on learning as capital, as power, and on English as a locus of power: the more privileged access to English you have, the more valuable as an individual you are to yourself, your school, your family, your country. I must add that we are also likely to ask our students to use postcolonial theory to deconstruct the sentiment of the previous sentence (Canagarajah, 1999, 2005). Nevertheless, access to 'English' is a crucial motivator in terms of students' desires for future recognition, promotion, leadership opportunities and other forms of social and cultural capital. This trend is evident in recent writings on education in Vietnam, such as Johnathan D. London's compilation of studies (2011, pp. 2-3):

Over the last two decades, Vietnam has registered significant “improvements” across many indicators of educational development.

Education in Vietnam – as in other countries – has long been viewed as a pathway to a better life; an avenue to social mobility.

The pressure on education to serve as a vehicle of individual and collective advancement is more acute than ever as society becomes more complex and globally integrated.

Vietnam’s education system may be thought of as a vast social field in which aspirations and constraints collide.

These fragments of texts also indicate the key problem that students in the MTESOL face: the pressure of constraints. Pham (2006) noted that there is difficulty in resisting top-down, power-coercive structures inherent in institutions, and Nguyen (2011) signaled: “The issues of research as well as the values of research are not determined by the researcher but instead by the sponsor” (p. 242). Many teachers are fearful of changing their methods (Tomlinson & Bao, 2004) and to emphasise the spoken and aural skills demanded for communication in a globalised world – but untested by national examinations (Canh & Bernard, 2009). London (2011), summarising this thinking, writes: “quite often, entrenched interests, bureaucratic rigidities, and ideological functionalism seem only to promote continued organisational inertia” (p. 3). The innovation we encourage the students to implement can clash with this ‘inertia’.

These top-down constraints, students report, come from primary and secondary contexts from “didactic” textbooks (Canh & Barnard, 2009, p. 23), layered with pedagogical methods that are communicative in principle but may not be in practice (Barnard & Nguyen, 2010). Barnard and Nguyen suggest this could be due to teachers’ inability to implement the intended curriculum, but the student teachers in the MTESOL consistently argue it is due to London’s (2011) ‘bureaucratic rigidities’. In 2001, Pennycook

famously observed:

The language we teach, the materials we use, the way we run our classrooms, the things students do and say, all these can be seen in social and cultural terms, and thus, from a critical perspective as social, political and cultural political questions (p.129).

Although educators throughout many parts of the world have interrogated their teaching materials critically and taught students to unpack them as ideologically-fought and therefore problematic documents, students report there is still much ‘inertia’ in Vietnam. For MTESOL students, the challenge is, to cite Alastair Pennycook (2001) once again, “finding possibilities of articulation” (p.130). These possibilities have limitations, as Iranian scholars Reza Pishghadam and Elham Naja Meidani (2012) discovered in their introduction of tenets from critical pedagogy into a local curriculum on postmodern philosophy: “Getting students acquainted with critical issues is like opening a Pandora’s box, having detrimental effects on students’ lives” (p. 477). Defining the limits of possibility is a negotiation between our student, a teacher and researcher within their environments, and the institution, and depends upon a willingness to improve student learning for their own imagined future communities and identities. Accepting there are new ways remains a constraint in many Vietnamese teaching institutions.

These constraints also originate in school leaders such as Deans and Principals whose conceptions of Education have not kept pace with the rhetoric of governmental policy. The Government, Decision No. 1400/QĐ-TTg, the report *Teaching and learning foreign languages in the national education system, period 2008-2020* (2008), for instance, set a future-focused goal for language education.

To renovate thoroughly the tasks of teaching and learning foreign language within the national education system, to implement a new

program on teaching and learning foreign language at every school level and training degree, which aims to achieve by the year 2015 a vivid progress on professional skills, language competency for human resources, especially at some prioritized sectors; by the year 2020 most Vietnamese youth graduate from vocational schools, colleges and universities are to gain the capacity to use a foreign language independently (cited in Nguyen, 2011, p. 29).

The MTESOL aims to provide the kind of 'vivid progress' the policy outlines and to empower its students, Vietnam's teachers, not only with capacity to use English independently, but also to research their practice with agency. Drawing on insights from critical pedagogy, we encourage the teachers to use their own experience to critique classroom events and theorize about what they observe (Pennycook, 2004). Arguably, this allows them to recognise their place in a system of oppressive relations and to establish a critical consciousness that contributes to what Pablo Freire (1970) called 'liberatory praxis', born partly of enacting a process of "reflection and action upon the world in order to transform it" (p.33). To do this involves, as Ramin Akbari (2008), suggested, a call to attend to "the messy, unpleasant aspects of social life" (p. 282), including students' real-life concerns and basing learning as much as possible on students' local culture and creating awareness of the marginalised who might well be the students themselves or the students' students.

The program involves investigation into learners' power to act. It is important, Pham (2006) maintains, "to investigate how English language teachers think the context in which they work shapes their aspirations, research practices and outcomes" (p.8). In collaboration with lecturers and with their peer group, students design an initial research question, which is developed into a line of enquiry. This draws on critical friends group (CFG) protocols (Vo & Nguyen, 2009) and Le's (2011) belief that the best approaches harness "Vietnamese collectivism" (p.

244) and the desire for "social harmony" (Nguyen, 2011, p. 26). Vo and Nguyen (2009) write: "Through the social interaction of discussion, active learning evolves, and each participant interprets, transforms, and internalises new knowledge as a result of collective thinking" (p.207). From this dialogic, community-based position, students design and propose an innovation that can be implemented ethically and manageably within their workplaces.

Methodological approach

This paper is an early response within a larger case study of 40 graduated students from the MTESOL and investigating the impact of the pedagogical approach outlined above to the students' spheres of endeavour and their identities as teacher/researchers. Theoretically, the study is informed both by people-centred capacity building via development (Sen, 1999) and second language identity construction (Norton, 2000). Because case studies offer a nuanced yet holistic view of context-dependent experience while focusing on researchers' learning (Flyvbjerg, 2006, p. 223), the broad approach of the wider study is considered to be a case study.

In the next section of the paper, however, I outline a series of four descriptions of particular pedagogical interventions undertaken by students/educators/researchers in their specific contexts. At the time of writing, these students have given consent for their work from their Innovation and Evaluation to be used as data; forty are expected and twenty received. Although the named as pseudonyms, there is little risk if the students are identified through their functions and their institutions, which are central to their topics. All students believe others can learn by considering their cases.

I have selected them for their variation, hence adopting a form of maximum variation sampling, albeit from a small sample and acknowledge this as a limitation. While the discussion above demonstrates the background to the study, this naturalistic enquiry neither works on preselected

variables nor has an *a priori* commitment to any theoretical view of a target phenomenon.

Methodologically speaking, what I present here is descriptive qualitative analysis (Sandelowski, 2000) or “interpretive description” (p. 335), informed by subjective academic analysis (Arnold, 2011) because epistemologically my own story is inseparable from those of my students just as this entire paper is enriched by autoethnography, including my drawing on student voices and surveys earlier in the study. In this methodology, “the description in qualitative descriptive studies entails the presentation of the facts of the case in everyday language” (Sandelowski, 2000, p. 336). Summarising and ‘re-presenting’ the informational content of the data is, in this methodology, a means of analysis.

Four interpretative descriptions of student innovations

Case 1: Phuong

Phuong chose as her topic ‘Improving the English speaking competency of low level adult students using task repetition: A case study at Vietnam Air Defense and Air Force Academy’. With a research question essentialised as ‘in what ways can *task repetition* improve my learners’ accuracy and fluency in their English oral performance?’, she produced what she calls a qualitative case study focusing on corrective feedback, an intervention that was pertinent to her specific context. She identified her research problem thus:

Although various solutions were suggested in these articles, only *task repetition* is believed to be able to possibly minimize simultaneously these two major facets of my EFL students’ oral imperfection.

Describing the implementation of her study, she wrote that students narrate a story and are video-captured. Students then transcribe the story, correct errors autonomously, peer correct, and finally the teachers corrects the transcription herself. Next, the students repeat the process

attending to self-correction. To enhance students’ awareness, a reflective diary is kept throughout.

Her description of her study contains a great deal of researcher awareness. She identifies as potential contextual issues technophobia and unfamiliarity with ‘reflection’, problems requiring proactive pre-teaching. She realizes, too, that there is a need for her as teacher to model the (i) speech and transcription and (ii) the appearance of ‘reflective’ journals. In addition, she is aware that there will be a need to re-correct the transcripts. As a researcher she aims to analyse the sets of transcripts and read the reflective logs thematically, applying such techniques as constant comparison and reading for synonyms. She writes that this is a method that helps to add rigour to her analysis. She is aware of the limitations of such an approach: the data is largely self-reported; the students in her class are multi-level – and all male.

Her evaluative reflections on her study demonstrate her growth as an action researcher:

The influence of task repetition on accuracy could have been more effective if the students had been presented [with] and had practiced those linguistic features more profoundly earlier in the course.

Some minor decrease in anxiety was also observed, yet there should be more similar practice in the future in order to achieve significant improvements in this affective variable.

It was hoped that this small-scale study would set foundations for my future innovations, and that by means of gaining such little changes over the course, my students would consequently make substantial gains in the foreign language.

Phuong positions herself here less as the teacher than as the budding researcher, ready and willing to learn from this action research subcycle and to work as a teacher/researcher with future interventions for her student body.

Case 2: Duc

The topics of the students typically describe an innovation, characterize a goal, specify a context and identify a target group. This is true of Duc's topic, as it was of Phuong's: 'Using group work with peer assessment to improve the English speaking skill of second year non-English major students at Hanoi University of Business and Technology'. The specificity, of course, makes the innovativeness of the project all the more evident.

Research questions have criteria too: they result from contextual analysis; are related to a student's practice; are foregrounded by recent literature; understand the range of stakeholders in the project, and can also be potentially generalizable. Duc asks: 'In what way does group work with peer assessment affect sophomores' participation and interaction?' He understands he is using a qualitative action research sub-cycle to understand people and phenomena and that the focus of his innovation is the impact of peer assessment. The problem that led to this question is also understood: Students lack critical or reflective insight into the metalinguistic aspects of lexical and phonological improvement and exhibit passive behaviours.

The implementation of the project is described in advance in his proposal: Weekly group work activities – either case studies or role plays – are observed over five weeks and after each session students are interviewed. Then students will participate in peer assessment using a specially-designed form commenting on others' engagement, speaking time, turn-taking and other forms of involvement. Duc is aware that a key problem with the implementation is the difficulty of getting individuals invested in group work when the assessment structure is necessarily individual. As a teacher, he needs to prepare students to view these performances as 'texts' and to encourage them to be natural and not forced during interviews. Like Phuong, as a researcher he aims to analyse the sets of observation data and read the interview transcripts thematically,

presenting them according to significance. To ensure interpretative validity, he writes that he will have his questions checked by a colleague. He is passionate about investigating peer assessment, but fears his current class may be lacking in linguistic proficiency, partly because they are non-English majors, and fears a backlash against him ("*tôn sư trọng đạo*"). There may be, he thinks, difficulty in generalizing from his sample and is aware of the ethical conflict of teacher as interviewer and assessor and of the complaints that would result if peer assessment were the sole assessment. Expecting teacher marking, these learners are not yet equipped for autonomy. Nevertheless, Duc is positive in his evaluation of his intervention, while at the same time aware of what he needs to do differently next time:

Using peer assessment in group work solved my students' problems of disengagement, poor interaction in group work and increased students' English talking time.

If I have a chance to do the research again, I will analyse the data as soon as I collect them or analyse them weekly instead of waiting for all data to be collected.

In order to create and increase students' interest in taking part in activities, the activities should be interesting, familiar to real life and appropriate to students' level.

Clearly a confident teacher, he offers reflective insights relates to what he learned about himself as an action researcher and a motivator of students in their roles as participants.

Case 3 Huang

Narration is one of the most popular choices of topic for innovation-based research in the MTESOL, and Huang's topic is typical: 'Using storyline techniques to promote young learners' fluency in speaking at Edumax Education and Training Center'. The skill of speaking is also the one most under the microscope, with Huang's question being 'To what extent does the storyline technique improve students' fluency in speaking?'. This question arose from her autoethnographic

identification of a key concern in her teaching context: due to grammar-focused instruction, young learners lack fluency in and beyond the classroom. The focus of her work is the storyline method (Ahlquist, 2012) incorporating the oral potential of storytelling, picture describing, story-unfolding and impromptu role-playing, all techniques suitable for young learners. Huang describes her approach as an action research arc producing data analysed using qualitative descriptive analysis.

Huang took a curricular view to the procedural implementation of her pedagogical innovation. Over 12 weeks and during 180-minute classes, storyline activities are introduced every week. Despite great ethical discussion about taping children, Huang planned to videotape the sessions to collect 'empirical data'. She planned to triangulate this data with her own reflective notes as teacher-researchers and with transcripts of brief (supervised) student interviews. She was worried that students' memories might not be sufficient for the interviews, or that they might freeze in an interrogatory context where the power relations between themselves and their 'teacher' were dynamically different. Could they recognise the difference between their teacher as teacher and as researcher, and did it matter? She was clearly prepared to collect sufficient data over the semester to ensure a reliable result, and she was also attuned to emphasising the subjective interrelationship between researched and researcher and the fact that young learners can offer instinctive rather than insightful responses. She was adamant that both her principal and her participants' parents would sign letters of consent, and that interviews would be supervised by another adult. She was aware of the nature of the trust relationship young learners have with their teachers, and explored the ethical implications of using young children as subjects.

Huang's evaluation of the value of storybook techniques was positive, and it was safe, very closely following the study of Sharon Alquist

(2012). She is, however, aware of the ethical dimension of herself as teacher and researcher, and how this duality might be more significant in studies with young children than with adults:

The paper recommends other types of speaking activities, which may be beneficial for upgrading students' speaking skills, such as presentation, creative games, films and songs, and group discussion. These activities might not only improve the skills, but also fulfill the test-driven curricula in Vietnam.

I view this intervention is unsuccessful considering all the key issues and other additional factors... All the plays that I selected for them seem to exceed their endurance... I also have to pay more attention in training my skills both as a researcher and a practitioner before carrying out any more studies.

Case 4: Miriam

The topic 'Educational games: One answer to the vocabulary teaching and learning problem in an 8th grade Hanoi Bilingual School' immediately presents the research problem, which Miriam also sees as being related to a Vietnamese mindset that learning cannot be 'fun' and constructivism is not appreciated by principals. To paraphrase Miriam (a non Vietnamese studying and teaching in Hanoi), lexical shortfall is a major obstacle to speaking and ongoing resistance to new pedagogies limits the nature of appropriate innovations. Communicative games, however, she says, replicate a Vygotskian sociocultural context where safe learning can occur. Miriam asked two questions, both of which are open to naturalistic qualitative enquiry:

In what ways do games impact vocabulary teaching and learning?

What are the students' perceptions of the use of games?

Miriam's methodological approach was consistent: Qualitative analysis of three texts – Observation sheets; student reflections; interview transcripts from interviews on two days of game-intensive lessons. As a researcher, she aimed to

analyse sets of interview transcripts applying insights from grounded theory; to read the reflective logs of students using the constant comparison method, and to elicit different perspectives from the perceptions of colleague teachers who acted as formal observers. Concerned with interpretative validity, she maintained a focus on a “highly contextualized understanding of the phenomena” via triangulation and using colleagues as interviewers. Miriam was aware of the concept of ethical distance between the researcher and the participants, and of a common limitation of working with young participants: they might say what they believe the teacher/researcher wants them to say. To triangulate this over-reliance on insider perspectives, she uses her colleagues as interviewers but not, unfortunately, as observers.

The implementation of her project was also straightforward: Across lessons addressing all skills, the teacher introduces two periods of games-rich sessions over an 8-week period and collects contrastive data. Simultaneously, students keep learning journals as homework in response to defined cues. To prepare the students, she provides a pilot lesson to demonstrate purpose of games and explain the rules, principles and procedures required.

Miriam is able to draw both specifically contextual and general conclusions from her study:

The innovation was a success because games created a potential change in the students' mindset from English language classroom and vocabulary lessons as boring to being interactive classroom.

Educational vocabulary games are capable of enhancing a learner's motivation in vocabulary acquisition.

Using vocabulary games in the classroom creates a relaxing, exciting and conducive atmosphere for learning.

The research tools used were not very effective, as it was hard to take notes as a participant

observer and observe facial expressions in informal talks as well as write.

Miriam may be overly critical of her discovery that to observe and to write is complex, and is likely to call on colleagues next time, but her empirical findings completely bear out what literature on the use of games has long known. To her, and to her school, seeing the children engaged in a ‘funny’ activity changed perspectives on the line between study and play.

Conclusions: Insights from a teacher educator

Reports of what actually happens in TESOL classrooms in Vietnam are few (Barnard & Nguyen, 2010) so studies of this nature that contribute both teacher voices and descriptions of innovation in action add to the literature on the disjuncture between rhetoric and action in Vietnamese ELT education. Le Van Canh frequently indicates a problem with the under-training of teachers (Canh & Bernard, 2009). This study, using the reflections of students implementing classroom innovations and evaluating them, is one of the first exploring the value of action research as a tool for giving teachers a voice for decision- and policy-makers to heed as Vietnam continues to innovate its language teaching curricula and practices in an age characterized by global movement (Canh & Bernard, 2009), desire for self betterment (London, 2011), aspiration for future communities (Kanno & Norton, 2003) and identities in flux (Norton, 2000).

The program of action/practitioner research presented within the VU-HanU MTESOL offers teacher/practitioners opportunities to investigate their own local and specific contexts and to develop their own needs while satisfying the perceived requirements of their workplaces. There are further advantages in terms of both procedural and ontological knowledge. Such a teacher education program enables learners to apply the tools of professional practice as research and potentially to become ‘champions’ in their educative contexts. Importantly, it allows them to

research in a way that is culturally appropriate for Vietnam, using whatever methodological tools and techniques are applicable. Although the tenets of critical pedagogy inform the delivery of the program, there is a long way to go before teachers can feel completely safe with either introducing innovative techniques into classrooms or to introduce a critical approach to textuality. This could be due to the highly instrumentalist, examination-focused orientation of English language curricula, particularly in schools (Barnard & Nguyen, 2010) or, in the case of the introduction of CLT to school curricula, to resistance to reforms perceived as top-down (Canh & Barnard, 2009).

Empowering teacher educators as action researchers is an approach that can help teachers 're-cognise' their own place in a system of oppressive relations such as that of their teaching institutions. They can seek "possibilities of articulation" (Pennycook, 2001, p. 130) and potentially establish a critical consciousness that may contribute to what Freire (1970) would regard as liberatory praxis, powered by "action and reflection on the world" (p. 60). The teacher researchers in this study did take action, albeit safe action, and their reflections in general reveal that not only did they add value to their students' targeted learning; they also learned a great deal about their own capacity as change agents.

Many of the most successful innovations are those that draw on Wengerian social constructivist ideas of learning via collaboration and apprenticeship. While Miriam felt that her school was not ready to explore the nexus between lexical learning and social play, a great deal of local research emphasises the value of tasks that rely on collaboration, as in Huang's task-based storyline method and Duc's intervention in peer assessment despite his fear that the collective might clash with the individual. Contrary to stereotypes about the prevalence of teacher-fronted education, working in groups is impactful in Vietnamese teacher education contexts as in Vo

and Nguyen's (2009) critical friends pedagogy. Le (2007) wrote that "Vietnamese collectivism" (p. 244) is a key to moving forward in TESOL education in Vietnam and Nguyen (2011) notes that regard for "social harmony" (p. 26) can also be used as a teaching asset. There continues to be a need to investigate the potential of community of practice pedagogies in education in Vietnam.

REFERENCES

1. Akbari, R. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT J* 63(3), 276-283.
2. Alquist, S. (2012). 'Storyline': a task-based approach for the young learner classroom. *ELTJ*, 67(1), 41-51.
3. Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
4. Andrew, M. & Romova, Z. (2012). Genre, Discourse and Imagined Communities: The Learning Gains of Academic Writing Learners, *Journal of Academic Language and Learning*, 6(1), A77-A88.
5. Arnold, J. (2011). The self as data: A qualitative methodology. *Journal of Educational and Developmental Psychology* 11(1), 65-73.
6. Barnard, R. & Nguyen, G.V. (2010). Task-based language teaching (TBLT): A Vietnamese case study using narrative frames to elicit teachers' beliefs. *Language Education in Asia*, 1, 77-86.
7. Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.
8. Canh, L.V., & Barnard, R. (2009). Curricular innovation behind closed classroom doors: A Vietnam case study. *Prospect*, 24(2), 20-33.
9. Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
10. Canagarajah, S. (2005). Critical pedagogy in L2 learning and teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.931-949). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
11. Cohen, D.K. & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
12. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
13. Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
14. Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 241-249.

15. Le V.C. (2009). Form-focused instruction: A case study of Vietnamese teachers' beliefs and practices. (Unpublished doctoral thesis). Hamilton, NZ: University of Waikato.
16. London, J.D. (2011). *Education in Vietnam*. Singapore: Institute for Southeast Asia Studies.
17. Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
18. Nguyen, N. (2011). *West wind blows: Voices of Vietnamese teachers and students of English— a case study of Nha Trang University*. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/> (Accessed December 1, 2013).
19. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. London: Longman.
20. Pennycook, A. (2001). The politics of pedagogy. In A. Pennycook (Ed.), *Critical applied linguistics: A critical introduction*. (pp. 114-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
21. Pham Hoa Hiep. (2006). Researching the research culture in English language education in Vietnam. *TESL-EJ* 10(2), 1-20. Retrieved from tesl-ej.org/ej38/a10.html (Accessed December 1, 2013).
22. Phan Le Ha. (2004). University Classrooms in Vietnam: Contesting the Stereotypes. *ELT Journal*, 58(1), 50-57.
23. Phan Le Ha. (2008). *Teaching English as an International Language: Identity, Resistance and Negotiation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
24. Pishghadam, R. & Meidani, E.N. (2012). A critical look into critical pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2), 464-484.
25. Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury, (Eds.), *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice* (pp. 1-14). New Delhi: Sage.
26. Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
27. Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. India: OUP India.
28. Thinh, D.H. (2006). The role of English in Vietnam's foreign language policy: A brief history. Proceedings of 19th Annual EA Conference. English Australia. Retrieved from http://qa.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfunc&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_tinh (Accessed May 11, 2014).
29. Tomlinson, B., & Bao, D. (2004). The contributions of Vietnamese learners of English to EFL methodology. *Language Teaching Research*, 8(2), 199-222.
30. Tran, T.T.H. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Science, Foreign Languages* 25, 97-106.
31. Utsumi, L & Doan T.N. (2010). Trends in teaching and learning English in Vietnam: Implications for the future. *Traversing Borders: Viet Nam Teacher Program*. Retrieved from education.vnu.edu.vn/eng/coe/conference2009/9.Anh.pdf (Accessed December 1, 2013).
32. Vo, L.T & Nguyen, H.T.M. (2009). Critical friends group for EFL teacher professional development. *ELT Journal* 64(2), 205-213.
33. Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
34. White, R.V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Oxford: Blackwell.
35. Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal* 65(4), 417-425.

TỪ VAY MƯỢN TRONG TIẾNG NGA VÀ CÁC PHƯƠNG THỨC CHUYỂN SANG TIẾNG VIỆT

Đoàn Thị Bích Nga

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Xét về nguồn gốc, từ vựng tiếng Nga bao gồm hai loại: từ thuần Nga và từ vay mượn từ các ngôn ngữ khác. Từ vay mượn xuất hiện nhiều trong tiếng Nga khi xã hội Nga có những thay đổi lớn về kinh tế, chính trị, xã hội, ngoại giao nên các nghiên cứu từ vay mượn trong tiếng Nga thường tập trung vào các giai đoạn như vào thời Pi-ốt Đại đế (vay mượn nhiều thuật ngữ khoa học từ các nước Châu Âu), thế kỉ XVIII-XIX (chủ yếu vay mượn từ tiếng Pháp), cuối thế kỉ XX-đầu thế kỉ XXI (chủ yếu vay mượn từ tiếng Anh).

Từ vay mượn thường được nghiên cứu ở các khía cạnh như nguồn gốc của từ, sự đồng hóa của từ và các đặc điểm về văn phong hành chức của từ trong ngôn ngữ tiếp nhận. Bài viết này tập trung nghiên cứu từ vay mượn trong tiếng Nga theo một hướng mới - dưới góc độ dịch thuật, cụ thể là nghiên cứu các phương thức chuyển dịch từ vay mượn trong tiếng Nga sang tiếng Việt. Trong quá trình chuyển dịch các văn bản tiếng Nga các dịch giả Việt Nam thường gặp một số khó khăn khi chuyển dịch các từ vay mượn trong các văn bản này sang tiếng Việt, đặc biệt là nhóm từ vay mượn từ tiếng Anh giai đoạn đầu thế kỉ XXI vì nhóm từ này chưa được đồng hóa hoàn toàn trong tiếng Nga, chưa được ghi lại trong các từ điển từ ngoại lai của Nga và do đó chưa xuất hiện trong các từ điển song ngữ Nga Việt. Bài viết tập trung giải quyết những nhiệm vụ sau: nghiên cứu mức độ đồng hóa của các từ vay mượn trong tiếng Nga; phân loại các từ vay mượn thành hai nhóm: từ chỉ các sự vật hiện tượng chung và từ chỉ các sự vật hiện tượng đặc thù; khái quát các phương thức chuyển dịch từ vay mượn trong tiếng Nga sang tiếng Việt. Những kết quả nghiên cứu sẽ góp phần giúp các dịch giả tháo gỡ một số khó khăn khi chuyển dịch các từ vay mượn trong các văn bản Nga sang tiếng Việt.

Abstract: In terms of origin, Russian vocabulary can be categorized into two types: native Russian terms and terms borrowed from other languages. Borrowed terms frequently emerged in the Russian language as Russian society witnessed major changes in its economy, politics, civilization, and diplomacy; therefore, studies on Russian borrowed terms mostly focus on such periods as that of Peter the Great (most borrowed terms are scientific jargons from European countries), the XVIII-XIX centuries (most borrowed terms are of French origin), and from the end of XX century to the beginning of the XXI century (most borrowed terms are of English origin). Borrowed terms have usually been researched in such aspects as etymology, assimilation, and characteristics of their functional styles in the target language. This scientific publication examines borrowed words in Russian in a new direction, which is the translation perspective, particularly the ways of translating borrowed terms in Russian into Vietnamese. When translating Russian documents, translators often find it hard to transfer Russian borrowed terms, especially those of English origin in the beginning of the XXI century into Vietnamese, as those terms have neither been completely assimilated into Russian nor recorded in Russian dictionaries for borrowed terms, thus nonexistent in Russian-Vietnamese dictionaries. The article concentrates on the following issues: researching on the assimilation level of Russian borrowed words; categorizing borrowed words into two types, namely general terms and specific terms; outlining ways of translating Russian borrowed terms into Vietnamese. The results of this study will help translators disentangle problems arising in the process of translating Russian borrowed words into Vietnamese.

ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ИХ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК

Заимствование – неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения лексического состава русского языка на современном этапе. Это явление тесно связано с фактами социальных, экономических, культурных контактов и обменов между разными языковыми коллективами.

1. Определение понятия «заимствование»

Понятие «заимствование» трактуется по-разному в разных словарях и научных трудах. В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой термин «заимствование» трактуется как: «1) обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов (нередко сами эти понятия и предметы становятся известными носителям данного языка лишь вследствие контактов с теми народами, из чьих языков заимствуются соответствующие слова); 2) слова и конструкции, вошедшие в данный язык в результате заимствования»¹. В «Большой российской энциклопедии» Ю. Н. Караулова даётся такое определение «заимствования»: «1) переход элементов одного языка в систему другого языка как следствие более или менее длительных контактов между этими языками; 2) слово или оборот, вошедшие в язык в результате перехода»². Д. М. Розенталь и М. А. Теленкова считают, что заимствование является естественным следствием установления экономических, политических,

культурных связей с другими народами, когда вместе с реалиями и понятиями приходят обозначающие их слова³. Таким образом, заимствование имеет два значения – 1) это процесс и результат перехода элементов (морфем, лексем, синтаксем) одного языка в другой; 2) слово или оборот, вошедшие в язык в результате перехода.

2.1. Классификация заимствований в русском языке по происхождению

Русская лексика состоит не только из исконно русских слов, но и из заимствованных из других языков слов, которые пополняли и обогащали русский язык на протяжении всего процесса его развития. Заимствование из того или иного языка в русский язык очень разнообразно по количественному составу, по происхождению и т.п. В зависимости от того, из какого языка пришли те или иные слова, могут быть выделены два типа заимствований: 1) заимствования родственные (из славянской семьи языков) и 2) заимствования иноязычные (из языков иной языковой системы).

2.1. Лексика, заимствованная из славянских языков

- Старославянизм: Старославянский язык вошёл в русский язык через язык переводов с греческого языка на славянский христианских церковных книг. Древнейший литературный язык, старославянский, стал распространяться на Руси в качестве письменного, книжного языка с X века после принятия ею христианства.

- Полонизм: В русский язык полонизмы начинают входить в больших количествах с XVI-XVII вв. Из польского языка были заимствованы некоторые названия предметов

¹ Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. - 2-е изд., стер. - М: УРСС: Едиториал УРСС, 2004.

² *Русский язык. Энциклопедия*. / [под ред. Караулова Ю. Н.] // Большая Российская энциклопедия. – М.: 2003.

³ Розенталь Д. С. Теленкова М. А. *Словарь – справочник лингвистических терминов*. – М. 1985.

быта и продуктов: *бутылка, индюк, повидло, пахнет*; наименования одежды: *кофта, шаль*; слова других лексико-семантических групп: *каникулы, комедия, пенсия, фамилия, дистанция, квартира, фабрика....*

- Украинизм: Из украинского языка вошли в русский язык слова разных семантических групп: *бориц, детвора, хлопцы, девчата, бублик, мурашки, гопак, брызна.....*

2.2. Лексика, заимствованная из неславянских языков

- Грецизм: Грецизмы считаются главным источником заимствования в древнерусском языке. Из греческого языка русским языком заимствованы термины науки, культуры, искусства а также имена собственные (*лексикон, орган, стих, хронология, Александр, Николай, Евгений, Георгий, Елена, Анастасия, Ксения*).

- Латинизм: Из латинского языка вошли в русский язык научная терминология, лексика, связанная с процессом обучения, с искусством, административной деятельностью, названия месяцев, имена собственные (*аудитория, декан, республика, секретарь, январь, июль, август, Роман, Виктор, Виталий, Павел, Юлия, Марина, Валентина, Наталия*).

- Галлицизм: Основная масса галлицизмов приходится на период XVIII – XIX веков. Русский язык заимствовал из французского терминологию общественно-политического и военного характера, лексику из области искусства, быта.

- Итальянизм: Лексика, связанная с искусством, в большинстве своём происходит из итальянского языка (*ария, браво, пианино, тенор, барокко, опера, студия*). Кроме того, итальянский послужил источником заимствований в финансовой области (*кредит, валюта, касса, инкассатор*).

- Англицизм: Англицизмы активно заимствуются русским языком в XX - XXI веках. К ней относятся многие технические, общественно-политические, финансово-экономические термины, спортивная и бытовая лексика, (*вокзал, троллейбус, комбайн, парламент, митинг, рейтинг, чемпион, спорт, тренер, финиш, ихуна, яхта, траулер, джемпер, дилер, дистрибьютор*).

- Германизм: Русский язык заимствовал много слов из немецкого языка в военной области: *шпион, шлагбаум, маршрут, рюкзак*; слова в геологической области: *кварц, геолог, металлургия,....*

3. Способы перевода заимствованных слов в русском языке на вьетнамский язык.

3.1. Теоретические вопросы перевода заимствованных слов

3.1.1. Степени ассимилированности заимствованных слов в свете перевода

Любое заимствованное слово, входя в русский язык, постепенно ассимилируется им, т.е. подчиняется фонетическим, морфологическим, словообразовательным, синтаксическим правилам русского языка. Однако не все заимствования ассимилированы русским языком в равной мере: слово может ассимилироваться только фонетически, семантически или сразу же согласоваться с графикой, фонетикой, семантикой, морфологией и входить в систему грамматических согласований со словами русского языка. Рассматривая заимствованные слова в русском языке в свете перевода их на другой язык, нельзя не учитывать фактор, связанный со степенью их ассимиляции русским языком, поскольку переводчикам намного легче переводить русский текст с ассимилированными заимствованными словами, которые в большинстве случаев представляются в тех или иных двуязычных

словарях. Весьма трудным оказывается перевод частично ассимилированных или неассимилированных заимствованных слов, значение которых может восприниматься либо в контексте, в сочетании с другими словами, либо при объяснении автора текста.

В зависимости от степени ассимиляции заимствованных слов выделяются такие типы: ассимилированные заимствованные слова и неассимилированные заимствованные слова, включающие экзотизмы и иноязычные вкрапления.

- Ассимилированные заимствованные слова

Ассимилированными словами принято называть те слова, которые уподобились словам русского языка на разных уровнях системы языка (графически, фонетически (орфоэпически), словообразовательно, морфологически и синтаксически). По мнению Крысина, иноязычное слово проходит 5 этапов на пути его укоренения в русском языке таких как *начальный этап* (употребление заимствованного слова в тексте в его исконной орфографической форме, без транскрипции и транслитерации, в качестве языкового вкрапления), *второй этап* (приспособление заимствованного слова к системе русского языка: транслитерация или транскрипция, отнесение к определённой части речи с соответствующим морфологическим оформлением), *третий этап* (употребление заимствованного слова в русской речи при сохранении жанрово-стилистических, ситуативных и социальных особенностей), *четвёртый этап* (выход заимствованного слова за рамки специальной сферы или какой – либо социально ограниченной среды, окончательное формирование семантики заимствованного слова в языке – рецепторе), пятый этап (регистрация заимствованного

слова в толковом словаре) (Крысин, 2004, сс.37-44).

Рассмотрим некоторые примеры:

Французское слово *banque* превращается в русское слово *банк*, которое функционирует в русском языке как существительное мужского рода единственного числа. От этого слова образуется ряд однородных слов: *банкир, банкирский, банковский, банковный, банкнот.....*

Немецкое слово *kasse* превращается в русское слово *касса*, которое функционирует как существительное женского рода единственного числа. От этого слова образуется ряд однородных слов: *кассир, кассирская, кассовый....*

- Неассимилированные заимствованные слова

В группу неассимилированных заимствованных слов в русском языке включаются экзотизмы и иноязычные вкрапления.

Экзотизмами называются слова, обозначающие национальные названия предметов быта, домашней утвари, одежды, обычаев, обрядов той или иной страны. Их употребление связано с необходимостью передачи уникальных, безэквивалентных понятий, не имеющих аналогов в принимающем языке. При вхождении в русский язык, экзотизмы сохраняют национальные языковые черты за исключением графического или отчасти фонетического облика.

Напр.: *бидонвиль фр. bidonville трущобы*) – жилище бедняков в Лат.Америке, Азии, Африке, *стортинг (норв. storting)* – парламент Норвегии, *кнессет (др.-евр. собрание)* – однопалатный парламент Израиля, *алькальд (исп. alcalde)* – в Испании и некоторых

государствах Лат.Америци глава городской администрации (муципипального совета).

Языковыми вкраплениями называются слова языка, находящиеся в чужом для него окружении. Рассматривая эти слова в свете перевода Влахов и Флорин дали следующее определение: «Иноязычными вкраплениями являются слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введенные автором для придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности или учёности, иногда – оттенка комичности или иронии» (Влахов и Флорин, 1980, с.263). Одни вкрапления могут сохранять свой иноязычный облик и пишутся на языке – источнике (напр. латинское слово *alma mater* “почтительное название студентами своего университета”; итальянское слово *cito* “быстро, срочно”; немецкое слово *Genosse* «товарищ по партии», английское слово *email* - электронная почта.....), другие же постепенно ассимилируются русским языком: *даблсинк* (английское *doublethink*) – вера в две противоположные идеи, *воркшоп* (английское *workshop*) – коллектив, группа работников, созданная для дискуссии по какой-либо теме), *вэлфер* (английское *welfare*) – идеальное состояние экономики государства.....

3.1.2. Взаимосвязь заимствованных слов и реалий-слов

В современном русском языке принято анализировать заимствованные слова в плане их значения и функционально-стилистических особенностей. Изучение заимствованных слов и анализ их особенностей в свете перевода оказывается новым подходом к этому вопросу, требующим изучения взаимоотношений между заимствованными словами и другими лексическими группами, провоцирующими переводческие ошибки. Реалии – слова это

слова (словосочетания), называющие характерные для жизни объекты одного народа и чуждые другому; являющиеся носителями национального и/или исторического колорита. При передаче реалий переводчикам приходится сталкиваться с двумя трудностями: во-первых, это отсутствие в переводящем языке соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта; во-вторых, необходимо учесть, что наряду с предметным значением реалии передают и колорит – её национальную и историческую окраску.

Взаимосвязь заимствованных слов и реалий-слов проявляется в двух аспектах. Во-первых, целый ряд заимствованных слов, ассимилированных русским языком, входит в число общеупотребительных слов, не воспринимается как иноязычные и стал обозначать реалии русской культуры. В качестве примера приведём ряд реалий – слов в современном русском языке, имеющих иностранное происхождение, но обозначающих характерные для русского народа предметы.

Напр.:

Сарафан (женская национальная одежда в виде длинного свободного платья без рукавов) заимствуется через посредство тюркского языка из персидского. (Краткий этимологический словарь, 1971, с.401)

Субъект (в рамках данной работы употребляется в значении территориальной единицы верхнего уровня в России) заимствуется из латинского языка. (Толковый словарь иноязычных слов, 2003, с.673)

Вторым аспектом взаимоотношений между заимствованными словами и реалиями-словами считается заимствование русским языком чужих реалий (экзотизмов).

3.2. Способы перевода на вьетнамский язык заимствованных слов в русском языке

Как выше отмечено, выбор того или иного способа перевода заимствованных слов с русского языка на вьетнамский во многом зависит от степени их ассимилированности русским языком.

3.2.1. Перевод ассимилированных слов

Эквивалентный перевод представляет собой перевод регулярными словарными соответствиями. Этот приём считается одним из самых популярных приёмов перевода в целом и широко применяется при передаче ассимилированных заимствованных слов, которые функционируют как исконная русская лексика и представляются в русско-вьетнамском и вьетнамско-русском словарях.

Русское слово	Происхождение	Вьетнамские словарные эквиваленты
Интерес	латинский язык (<i>interest</i>)	- sự chú ý, sự quan tâm, (-ы) lợi ích, quyền lợi
Бизнес	английский язык (<i>business</i>)	- sự kinh doanh, giới doanh nghiệp
Рынок	польский язык (<i>rynek</i>)	- chợ, thị trường
Палата	латинский язык (<i>palatium</i>)	- viện, phòng, sở
Паритетный	латинский язык (<i>paritas</i>)	- đồng đẳng, quân đẳng, ngang nhau
Партнёр	французский язык (<i>partenaire</i>)	- người cùng chơi, bạn đồng hành, bạn hàng, đối tác

Во вьетнамско-русском и русско-вьетнамском словарях для каждого заглавного слова представляется ряд эквивалентов в синонимическом ряду, что вызывает немало трудностей для переводчика в выборе соответствующего эквивалента. Выбор того или иного эквивалента нужно делать, исходя из контекста, стремясь к достижению наибольшей функционально-стилистической адекватности перевода.

3.2.2. Перевод неассимилированных слов (экзотизмов и иноязычных вкраплений)

При передаче неассимилированных заимствованных слов с русского языка на вьетнамский можно применять один из следующих способов:

Приведём в качестве примера русский текст «**Интересы** российского **бизнеса** на зарубежных **рынках** отстаивают 19 представительств **Палаты** в различных странах и смешанных палат, образованных на **паритетных** началах с зарубежными **партнёрами**» и его перевод на вьетнамский язык «**Lợi ích** của các **doanh nghiệp** Nga ở **thị trường** ngoài nước được bảo vệ bởi 19 cơ quan đại diện của **Phòng** được đặt tại nhiều nước và các phòng hỗn hợp được thành lập theo nguyên tắc **đồng đẳng** với các **đối tác** nước ngoài.»

Рассмотрим таблицу подчёркнутых заимствованных слов в русском языке и их вьетнамских эквивалентов.

Введение формы языка-источника

Рассмотрим пример:

- Печатная версия проекта "Россия поверх заголовков" распространяется "Российской газетой" в виде ежемесячных приложений внутри 17 мировых газет (в т.ч. **Нью-Йорк Таймс**, **Вашингтон Пост**, **Дейли Телеграф**, **Ле Фигаро**, **Ла Република**, **Эль Паис**, **Иомиури** и др.) в 14 странах на 9 языках, с ежемесячным разовым тиражом 6,4 млн экземпляров.

Ấn bản của dự án "Russia beyond the headlines" được "Rossiyskaya Gazeta" triển khai dưới hình thức phụ trương trong 17 tờ báo trên thế giới (trong đó có **The New York Times**, **The**

Washington Post, Daily Telegraph, Le Figaro, La Repubblica, El País, Yomiuri) tại 14 quốc gia bằng 9 thứ tiếng, in 6,4 triệu bản một tháng.

В переводящем тексте подчеркнутые названия газет сохраняются в исходной форме языка-источника “*Нью-Йорк Таймс*” переводится как “*The New York Times*”, “*Вашингтон Пост* - *The Washington Post*”, “*Дейли Телеграф*” – “*Daily Telegraph*”, “*Ле Фигаро* - *Le Figaro*”, “*Ла Република*” – “*La Repubblica*”, “*Эль Паус* - *El País*”.

Введение англицизма/ американизма

Очевидно, что в настоящее время происходит интенсивное заимствование англо-американизмов в разные языки мира как один из способов международного общения. Введение английского слова характерно для передачи слов – экзотимов и с русского языка на вьетнамский язык, что объясняется массовым использованием в современной вьетнамской прессе англицизмов и американизмов. Кроме того, во многих случаях это рассматривается как единственный способ передачи на вьетнамский язык экзотизмов, заимствованных в русский язык из языков, в которых не используется латиница и из языков народных меньшинств во всём мире.

Например:

«Это национальное меньшинство – мусульмане *рохинджа*, проживающие на юго-западе Мьянмы» (Журнал «АЗИЯ И АФРИКА сегодня», № 2.2013, с. 18).

→ “*Dân tộc thiểu số này là những người Rohingya theo đạo Hồi sống ở Tây Nam Mi-an-ma*”

Сегодня японская газета “*Иомиури Симбун*” со ссылкой на неназванные источники сообщила, что японское правительство разработало новые предложения по решению территориального спора с Россией из-за 4-х

Курильских островов (<http://www.1tv.ru/news/other/124449>)

→ Hôm nay tờ nhật báo *Yomiuri Shimbun* dẫn lời nguồn tin giấu tên cho biết, chính phủ Nhật đã soạn thảo những đề xuất mới nhằm giải quyết tranh chấp lãnh thổ với Nga liên quan đến 4 hòn đảo thuộc quần đảo Curin.

Родо-видовая замена

Родо-видовая замена позволяет передать приблизительно содержание экзотизма единицей с более широким значением, подставляя родовое понятие вместо видового. Названия парламентов разных государств: *сейм* (Польша), *милли меджлис* (Азербайджан), *стортинг* (Норвегия), Верховная Рада (Украина)..... передаются как “*quốc hội*” на вьетнамском языке; названия верхней палаты парламентов разных государств: *Бундесрат* (в Австрии и Германии), *Раджья сабха* (в Индии), *Сенад Эрен* (в Ирландии)..... передаются как “*thượng viện*” на вьетнамском языке.

Экспликация

Экспликация - это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица иностранного языка заменяется словосочетанием эксплицирующим её значение (т.е. дающим объяснение или описание этого слова)

- Хиллари Клинтон и Джон Маккейн победили на “*праймериз*” в Нью-Гемпшире. (<http://izvestia.ru/news/415907#ixzz3CunBJh6w>)

→ Hillary Clinton và John McCain dành chiến thắng trong *cuộc bầu cử sơ bộ* tại tiểu bang New Hampshire.

- Согласно данным последнего опроса, количество американцев, поддерживающих идею объявить **импичмент** президенту США Баракку Обаме, превысило аналогичный показатель его предшественника Джорджа

Буша.
(<http://ria.ru/world/20140725/1017560878.html#ixzz3CuswAJzq>)

→ Theo các số liệu của cuộc điều tra mới nhất, số người Mỹ ủng hộ việc đưa ra **kiến nghị luận tội** tổng thống Mỹ Barack Obama nhiều hơn so với người tiền nhiệm của ông là George Bush.

Из вышесказанного можно сделать такой вывод, что заимствованные слова играют важную роль в становлении, развитии и функционировании русского языка и рассматриваются как одним из основных путей пополнения лексического состава русского языка. Изучение этих единиц в свете перевода оказывается новым подходом, возникающим в связи с необходимостью ликвидировать трудности, причинённые ими переводчикам. Существуют в теории перевода многочисленные способы перевода, но переводчикам необходимо делать правильный выбор приёмов передачи заимствований с учётом степеней их ассимилированности

русским языком и их соотношений с другими лексическими группами, провоцирующими переводческие ошибки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. - 2-е изд., стер. - М: УРСС: Едиториал УРСС, 2004.
2. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. М., "Международные отношения", 1980.
3. Крысин Л.П. *Русское слово: своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике*. - М.: Языки славянской культуры, 2004.
4. Розенталь Д. С. Теленкова М. А. *Словарь – справочник лингвистических терминов*. - М. 1985
5. *Русский язык. Энциклопедия*. / [под ред. Караулова Ю. Н.] // Большая Российская энциклопедия. - М.: 2003.
6. *Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 2 ч. - Ч 1*. Под ред. Е.И.Дибровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Швейцер А.Д. *Теория перевода (статус, проблемы, аспекты)*. М., 1988.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

PHÁT TRIỂN TÀI LIỆU GIẢNG DẠY TIẾNG HÀN TẠI VIỆT NAM: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Phạm Thị Ngọc

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Việc sử dụng tài liệu và giáo trình tiếng Hàn hiện nay ở các cơ sở đào tạo và giảng dạy tiếng Hàn ở nước ta hiện nay đang đặt ra nhiều vấn đề, đòi hỏi sự quan tâm, chú trọng và tập trung cho công tác phát triển tài liệu giảng dạy, giáo trình, sách giáo khoa tiếng Hàn cho đối tượng là học sinh, sinh viên tại Việt Nam. Bài viết nêu thực trạng sử dụng giáo trình, tài liệu, sách giáo khoa tiếng Hàn tại các cơ sở đào tạo, giảng dạy tiếng Hàn hiện nay và đề xuất một số giải pháp về phát triển các tài liệu giảng dạy tiếng Hàn thời gian tới tại một số trường đại học và trường phổ thông ở Việt Nam.

Abstract: The using of Korean language teaching materials in the Korean training institutions and Korean teaching facilities in our country today poses many problems that require attention, focus and concentrating on development work of Korean teaching materials, books, textbooks for students in Vietnam. This research report states the current situation of using Korean books, materials, textbooks in Korean training institutions and Korean teaching facilities and proposes a solution for the development of Korean training and teaching material forward at the schools and universities in Vietnam.

Trước xu thế toàn cầu hóa hiện nay, ngoài tiếng Anh thì tiếng Hàn cũng là một trong những ngoại ngữ đang nhận được nhiều sự quan tâm của học sinh, sinh viên Việt Nam. Hiện Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) đang triển khai kế hoạch đưa tiếng Hàn vào giảng dạy như ngoại ngữ 1 và ngoại ngữ 2 ở một số trường phổ thông trong cả nước. Để nâng cao chất lượng giảng dạy và thực hiện thành công đề án đưa tiếng Hàn vào giảng dạy ở các trường phổ thông, cao đẳng và đại học tại Việt Nam, giai đoạn tới của Bộ GD&ĐT, công tác phát triển, biên soạn các tài liệu giảng dạy tiếng Hàn cho các đối tượng học sinh và sinh viên Việt Nam, đang đặt ra nhiều đòi hỏi. Bài báo miêu tả thực trạng, phân tích nguyên nhân và đề ra các

giải pháp về phát triển tài liệu giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam hiện nay với các bố cục ngoài phần mở đầu và kết luận như sau: i) Thực trạng sử dụng tài liệu, giáo trình tiếng Hàn hiện nay tại Việt Nam; ii) Nguyên nhân và hạn chế trong phát triển giáo trình, tài liệu, sách giáo khoa tiếng Hàn tại Việt Nam; iii) Giải pháp để thúc đẩy công tác phát triển tài liệu, giáo trình và sách giáo khoa tiếng Hàn.

1. Thực trạng sử dụng tài liệu, giáo trình tiếng Hàn hiện nay tại Việt Nam

1.1. Thực trạng giáo trình đang được sử dụng ở các trường đại học và phổ thông tại Việt Nam

Vấn đề sử dụng giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Hàn ở các trường đại học và phổ thông hiện nay ở Việt Nam đang được rất nhiều các nhà quản lý, chuyên gia và các giáo viên tiếng Hàn quan tâm. Hiện nay số lượng các trường đại học và cao đẳng tại Việt Nam dạy tiếng Hàn đang ngày càng tăng cao. Theo số liệu khảo sát mới nhất năm 2013 gần đây trên cả nước có 15 trường cao đẳng và đại học có khoa tiếng Hàn, 6 trung tâm Hàn Quốc học tại các trường cao đẳng và đại học không chuyên và 5 trung tâm Hàn ngữ Sejong được thành lập trên cơ sở hợp tác giữa các trường cao đẳng, đại học của Việt nam và Hàn Quốc với tổng số lượng người học khá đông¹. Qua những khảo sát dưới đây của chúng tôi về các giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Hàn đang được sử dụng tại các trung tâm Hàn Quốc học, trung tâm Hàn ngữ và khoa tiếng Hàn, khoa Đông Phương học v.v. ở 15 trường cao đẳng, đại học của Việt Nam cho thấy phần lớn các trường đều đang sử dụng các bộ giáo trình khác nhau của các trường đại học ở Hàn

¹ 한국국제 교류재단 (12.2013), Tài liệu hội thảo tình hình đào tạo, nghiên cứu Hàn Quốc học và định hướng phát triển tại Việt Nam.

Quốc làm giáo trình giảng dạy chính, giáo trình hỗ trợ và tài liệu luyện tập cho sinh viên đối với các kỹ năng thực hành tiếng như nghe, nói, đọc, viết. Các bộ giáo trình của các trường đại học Hàn Quốc đang được các trường cao đẳng, đại học Việt Nam sử dụng hiện nay cho thấy các bộ giáo trình này chỉ là những bộ giáo trình giảng dạy tiếng Hàn cho học sinh nước ngoài đang cư trú tại Hàn Quốc với mục đích học tiếng Hàn để chuẩn bị cho việc theo học các chương trình đại học hoặc cao học, nghiên cứu sinh khác nhau tại các trường đại học của Hàn Quốc chứ không phải giáo trình phục vụ và đào tạo sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ tiếng Hàn. Do đó khi các trường cao đẳng, đại học ở Việt Nam sử dụng các bộ giáo trình này trong giảng dạy đã nảy sinh nhiều bất cập về phân bố thời lượng và bố cục, nội dung chương trình.

Bất cập trước tiên là thời lượng giảng dạy, tiến độ giảng dạy của các giáo trình tiếng Hàn của các trường Hàn Quốc phần lớn là 10 tuần cho mỗi cấp trình độ. Mỗi tuần trung bình khoảng 20 tiết. Tổng thời lượng dạy cho 1 bộ giáo trình 6 cuốn là 1.200 tiết. Thời lượng giảng dạy này ở các bộ giáo trình của các trường tại Hàn Quốc cho thấy có nhiều bất cập so với thời lượng trong chương trình đào tạo ngoại ngữ tại các trường cao đẳng, đại học ở Việt Nam như Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN – ĐHQG HN) có tổng thời lượng cho các môn thực hành tiếng là 1.020 tiết (68 tín chỉ); Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội (ĐHKHXNNV HN) 750 tiết (50 tín chỉ); Đại học Hà Nội 1.440 tiết; Cao đẳng Ngoại ngữ - Công nghệ Việt Nhật 585 tiết (39 tín chỉ) v.v..

Bất cập thứ hai là nội dung và hình ảnh trong nội dung các giáo trình này lấy bối cảnh đều là Hàn Quốc nhưng phần lớn đối tượng học sinh ở các trường đều chưa có cơ hội trải nghiệm cuộc sống ở Hàn Quốc nên có nhiều tình huống bài học giáo viên mất rất nhiều thời gian để giải thích, giới thiệu thêm về các phần này do đó việc đạt được mục tiêu đề ra ban đầu của giáo trình rất khó có thể thực hiện được. Thêm vào đó là ở nhiều trường giảng dạy tiếng Hàn hiện nay có một số giáo viên chưa có thời gian trải nghiệm ở Hàn

Quốc nên đã gặp không ít khó khăn khi đối diện với những vấn đề, tình huống thực tế này trong quá trình giảng dạy.

Bất cập thứ ba là một số bộ giáo trình của các trường như Đại học Seoul, Đại học Yonsei từ trước 2005 v.v. đã được sử dụng ở các trường tại Việt Nam phần lớn tập trung vào ngữ pháp, không phân rõ cho từng kỹ năng riêng, chủ đề chưa sát với thực tế, chưa xem xét các khó khăn đặc thù của học sinh Việt Nam như ngữ âm, tiểu từ, patchim, sự không thống nhất giữa từ Hán Hàn và Hán Việt, chưa phản ánh rõ những khác biệt văn hóa Hàn Quốc với văn hóa Việt Nam v.v. nên giáo viên và học sinh Việt Nam trong quá trình học tiếng Hàn đã gặp không ít khó khăn dẫn đến chất lượng và hiệu quả giờ học không được đảm bảo. Số liệu ở bảng thống kê dưới đây của chúng tôi cho thấy hiện nay một số trường trong đó có Đại học Hà Nội đã đưa bộ giáo trình *Tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam* của Korea Foundation vào giảng dạy. Bộ giáo trình này có thể nói đã được xây dựng trên cơ sở xem xét các yếu tố văn hóa, phản ánh được đặc thù của đối tượng người học là người Việt Nam nên nhiều tình huống và bối cảnh, cấu trúc xây dựng của giáo trình phù hợp với những đòi hỏi thực tế của người Việt Nam học tiếng Hàn. Đặc biệt trong phần viết ở 15 bài của giáo trình có phần luyện dịch cho sinh viên chính là điểm khác biệt so với các bộ giáo trình trước đây của Hàn Quốc không có luyện kỹ năng này cho sinh viên. Tuy nhiên giáo trình vẫn còn nhiều hạn chế khi có nhiều lỗi sai về chuyển từ, chuyển nghĩa và nội dung sang tiếng Việt, nhiều phần bố cục chưa hợp lý đối với năng lực theo từng cấp độ của học sinh như yêu cầu sinh viên nghe đoạn tin dài, tốc độ rất nhanh và dịch sang tiếng Việt rất bất hợp lý với khả năng của sinh viên năm thứ 2. Nếu bộ giáo trình này được các chuyên gia, giáo viên tập trung chỉnh sửa, bổ sung các phần chưa hợp lý thì sẽ được xem là bộ giáo trình tiếng Hàn đầu tiên được sử dụng hiệu quả ở Việt Nam.

Một vấn đề nữa mà lâu nay chưa được chúng ta đề cập nhiều tại các hội thảo liên quan tới giáo

trình giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam. Đó là vấn đề bản quyền của các bộ sách, giáo trình đang được giảng dạy tại các trường tại Việt Nam. Hiện nay phần lớn các trường sử dụng các bộ sách nêu tên dưới đây để phô tô cho sinh viên sử dụng trong quá trình học tập mà không được sự cho phép của các trường, cơ quan tổ chức biên soạn và xuất bản các bộ giáo trình này ở Hàn Quốc. Vấn đề sử dụng giáo trình, tài liệu này của các trường đang vi phạm luật bản quyền của Việt Nam, Hàn Quốc và công ước Berne nên chúng tôi thấy cần thiết phải có sự xem xét của các cơ quan quản lý chức năng liên quan và đội ngũ quản lý, giáo viên của các trường đang giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam để giải quyết vấn đề này một cách triệt để. Nếu vấn đề này không được giải quyết triệt để trong thời gian tới thì chắc chắn sớm muộn các trường tại Việt Nam đang sử dụng giáo trình của các trường Hàn Quốc sẽ bị liên đới trách nhiệm vi phạm pháp luật về bản quyền tác giả. Trong cuộc họp mới đây của Ban Giám hiệu Trường Đại học Hà Nội (ĐHHN) và cán bộ chủ chốt ở các khoa cũng đã nêu ra vấn đề, tình trạng chung về việc sử dụng giáo trình, tài liệu giảng dạy của các trường, các nhà xuất bản nước ngoài tại các khoa để cùng tìm hướng giải quyết tốt nhất trong thời gian tới.

Ngoài các giáo trình thực hành tiếng nêu trên chúng ta còn phải đề cập tới các giáo trình, tài liệu giảng dạy cho các môn chuyên ngành ở các trường. Thực tế là các môn học ở mỗi ngành đào tạo khác nhau như ngành tiếng Hàn Quốc, Văn hóa và ngôn ngữ Hàn Quốc, Đông Phương học v.v. đều có các chương trình đào tạo và nội dung môn học khác nhau nên giáo trình sử dụng cũng khác nhau. Nhìn chung trong chương trình đào tạo tiếng Hàn của các trường thường có các môn như từ vựng, ngữ âm, lý thuyết dịch, thực hành biên dịch, phiên dịch, lịch sử, đất nước, văn hóa và tín ngưỡng Hàn Quốc, tiếng Hàn du lịch, tiếng Hàn kinh tế, thư tín thương mại, đối chiếu ngôn ngữ, quan hệ Việt Hàn, tiếng Hàn văn phòng v.v.. Trong số các tài liệu giảng dạy các môn chuyên ngành này tại các trường cho thấy số lượng các tài liệu, giáo trình được biên soạn và xuất bản là rất ít. Hơn nữa phần lớn tài liệu giảng dạy các môn học này đều do các giáo viên tại các trường

biên tập lại trên cơ sở tham khảo, sưu tầm từ các nguồn tài liệu khác nhau để tiến hành giảng dạy môn học chuyên ngành đó cho sinh viên tại chính đơn vị đào tạo của mình.

Vấn đề này cũng cho thấy bất cập, mà trước hết là các giáo viên giảng dạy các môn chuyên ngành không được đào tạo thường chuyên sâu, bởi đội ngũ giáo viên ngành tiếng Hàn Quốc, Hàn Quốc học tại Việt Nam đang còn rất trẻ. Do đó nhiều giáo viên chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy, xây dựng giáo trình, chưa có các công trình nghiên cứu chuyên sâu nào được giới học thuật đánh giá cao nên việc xây dựng được các tài liệu giảng dạy chuyên ngành có chất lượng tốt theo chuẩn chung rất khó thực hiện được.

Bất cập tiếp theo là một số môn chuyên ngành các trường thường mời các chuyên gia nghiên cứu chuyên sâu về các lĩnh vực này giảng dạy nhưng đội ngũ các nhà nghiên cứu, các chuyên gia này lại không biết tiếng Hàn do đó các tài liệu giảng dạy chuyên ngành này được đội ngũ này biên soạn chỉ đưa ra được kiến thức chuyên ngành cơ bản cho sinh viên chứ không truyền tải được các kiến thức chuyên ngành đặc thù bằng tiếng Hàn cho sinh viên nên sinh viên gặp khá nhiều khó khăn khi đọc và tham khảo các văn bản bằng tiếng Hàn chuyên ngành, rất nhiều sinh viên không thể nắm bắt được nội dung dẫn đến chất lượng môn học không hiệu quả.

Bất cập thứ ba là nhiều các tài liệu giảng dạy chuyên ngành do giáo viên ở các khoa dạy tiếng Hàn biên tập từ nhiều nguồn tiếng Hàn và tiếng Việt khác nhau và gần như chưa được các cấp liên quan thẩm định, đánh giá, góp ý và chỉnh sửa từ nội dung đến phân bố thời lượng, tiến độ giảng dạy một cách chặt chẽ nên khó để khẳng định được độ tin cậy, phù hợp và chất lượng của các tài liệu giảng dạy này.

1.2. Thực trạng phát triển giáo trình cho đối tượng học sinh, sinh viên tại Việt Nam

Xem xét bảng thống kê giáo trình sử dụng ở 15 trường cao đẳng và đại học ở Việt Nam (xem phụ lục) trên chúng ta có thể thấy các bộ giáo trình sử dụng cho các kỹ năng thực hành tiếng như nghe, nói, đọc, viết cho học sinh, sinh viên Việt Nam gần như chưa được các giáo viên Việt Nam, các tổ

chức giáo dục Việt Nam và Hàn Quốc quan tâm nhiều để biên soạn và xuất bản một cách có hệ thống dẫn đến nhiều khó khăn, bất cập cho cả người dạy và người học tiếng Hàn tại Việt Nam.

Theo thông kê tới tháng 7/2010 của Khoa Hàn Quốc học, ĐHNN - ĐHQG HN² thì khoa chưa phát triển được bộ giáo trình nào cho các kỹ năng thực hành tiếng và hiện có 8 bộ tài liệu giảng dạy cho các môn chuyên ngành như địa lý, văn học, biên dịch, phiên dịch, nghiên cứu khoa học, tiếng Hàn văn phòng v.v. đã được các giáo viên biên tập để giảng dạy trong phạm vi tại khoa. Khảo sát mới nhất gần đây của chúng tôi thống kê cho thấy có thêm các tài liệu giảng dạy các môn như Đất nước học, Môi trường tự nhiên v.v. cũng đã được giáo viên biên tập và đưa vào giảng dạy cho sinh viên khoa. Hiện chúng tôi thấy chỉ có 02 bộ giáo trình tham khảo đã được giáo viên biên soạn và xuất bản là giáo trình 한국어 회화 của Lã Thị Thanh Mai (2010), NXB ĐHQG HN và 한국어문법 기본 유형의 활용법 của Trần Thị Hương (2010), NXB từ điển bách khoa. Mới đây khoa đã cho xây dựng bộ giáo trình 1 A, B; 2 A, B; 3 A, B, C; 4 A, B, C giúp học sinh nắm được định dạng và luyện thi năng lực Topik của ĐHNN - ĐHQG HN do nhóm tác giả là các giáo viên tiếng Hàn tự biên tập và soạn thảo. Bộ giáo trình này đã được dạy thí điểm chỉ với đối tượng sinh viên tại khoa và đang trong quá trình thẩm định tại trường. Tuy nhiên, để đi đến xuất bản được bộ giáo trình này và cho sử dụng rộng rãi cho nhiều đối tượng học tiếng Hàn ôn thi Topik thì cần phải chỉnh sửa, bổ sung từ bỏ cục cho đến nội dung, hình ảnh, phân bố thời cho hợp lý và hệ thống hơn nữa.

Khảo sát tài liệu giảng dạy các môn học ở trường ĐHKHXH&NV HN chúng tôi thấy rằng hiện cũng không có bộ giáo trình nào cho các môn thực hành tiếng được phát triển, biên soạn tại khoa Đông Phương học. Một số tài liệu các môn học chuyên ngành như Lý thuyết tiếng Hàn hiện đại (한국어학개론), Ngoại giao của Hàn Quốc và

quan hệ Việt Nam - Hàn Quốc, Tôn giáo và tín ngưỡng Hàn Quốc, biên dịch, phiên dịch tiếng Hàn Quốc, tiếng Hàn kinh tế, văn học và nghệ thuật Hàn Quốc v.v. đều do các giáo viên tại khoa biên tập để làm tài liệu giảng dạy cho sinh viên khoa. Các giáo trình giảng dạy cho các môn như Lịch sử Hàn Quốc, Xã hội Hàn Quốc v.v. được khoa sử dụng giáo trình của Đại học Seoul đã được dịch sang tiếng Việt. Mới đây giáo viên khoa Đông Phương đã phát triển và xây dựng được cuốn giáo trình nhập môn Korea (2013) và đã được xuất bản. Nhìn chung số lượng các tài liệu giảng dạy các môn chuyên ngành của khoa Đông Phương thuộc trường ĐHKHXH&NV HN hầu hết được các giáo viên biên tập, chỉnh sửa để phù hợp với nhu cầu môn học và được sử dụng chỉ với đối tượng sinh viên tại khoa. Các tài liệu này đã được nhà trường tiến hành thẩm định để đưa vào giảng dạy. Tuy nhiên để xuất bản thành sách, giáo trình cho đông đảo đối tượng người học sử dụng thì cần phải có sự chỉnh sửa, bổ sung hoàn thiện và thẩm định chặt chẽ hơn nữa của các chuyên gia, giáo viên trong ngành.

ĐHNN cũng là một trong các trường đào tạo lớn đội ngũ phiên dịch tiếng Hàn cho cả nước. Cũng giống như hai trường nêu trên ĐHNN chưa phát triển được các bộ giáo trình cho các môn thực hành tiếng và mới chỉ dừng lại ở việc biên tập, biên soạn các tài liệu giảng dạy cho các môn Lý thuyết dịch, Ngữ âm, Từ vựng, Thực hành biên dịch, phiên dịch, Văn hóa Hàn Quốc, Văn học Hàn Quốc, Cú pháp, Tiếng Hàn du lịch, Tiếng Hàn kinh tế, thư tín thương mại, Phương pháp nghiên cứu khoa học v.v.. Các tài liệu giảng dạy này đều do các giáo viên Việt Nam và giáo viên nước ngoài tự tìm nguồn tài liệu tham khảo, biên tập và chỉnh sửa để làm tài liệu giảng dạy cho sinh viên tại khoa căn cứ theo chương trình chi tiết từng môn học. Hiện các tài liệu giảng dạy này đã được dạy thí điểm tại khoa và đang trong quá trình chỉnh sửa, bổ sung để xin thẩm định. Bên cạnh những tài liệu, giáo trình chính giảng dạy tại khoa thì mới đây 02 giáo viên trẻ tại khoa là Nguyễn Nam Chi và Vũ Thanh Hải đã biên tập và đã được thẩm định *Bộ tài liệu bài tập bổ trợ kỹ năng tiếng*

² Trần Thị Hương, 2010, thực trạng và phương hướng phát triển tài liệu giảng dạy tiếng Hàn ở khoa Hàn Quốc học - ĐHNN - ĐHQG HN.

Hàn Quốc trình độ sơ cấp (2013), Nghiêm Thị Thu Hương đã biên soạn *Tài liệu hướng dẫn học và thi Topik 1* (2013) và sách hướng dẫn học và ôn thi KLPT, NXB Giáo dục, 2009.

Giáo trình, tài liệu giảng dạy của trường Đại học Hồng Bàng theo Bùi Phan Anh Thu³ thì các giáo trình giảng dạy các kỹ năng tiếng đều chưa được phát triển và biên soạn tại khoa, chỉ có các tài liệu giảng dạy chuyên ngành Hàn Quốc học như Địa lý Hàn Quốc, Lịch sử Hàn Quốc, Văn hóa Hàn Quốc, Văn học Hàn Quốc, Lý thuyết và thực hành biên, phiên dịch tiếng Hàn, tiếng Hàn thương mại, tiếng Hàn business, các xây dựng các văn bản tiếng Hàn v.v. đều sử dụng các giáo trình và tài liệu tiếng Hàn kết hợp một số tài liệu hỗ trợ tham khảo chuyên ngành liên quan bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt. Một số môn học chưa được biên soạn giáo trình, tài liệu buộc giáo viên đảm nhận môn học sẽ phải tham khảo các tài liệu liên quan đã được biên soạn, xuất bản ở Hàn Quốc rồi biên tập lại các bộ tài liệu giảng dạy trên cơ sở kế hoạch giảng dạy đã được xây dựng theo đúng mục tiêu môn học đó. Nhìn chung có thể nói cũng giống với các trường đại học trên, Đại học Hồng Bàng cũng chỉ mới tập trung biên tập được các bộ tài liệu giảng dạy các môn chuyên ngành từ các nguồn tài liệu tham khảo khác nhau để đưa vào giảng dạy.

Có thể nói qua khảo sát sơ bộ về việc phát triển, biên soạn, biên tập, giáo trình ở một số trường trên cho thấy đội ngũ giáo viên tiếng Hàn tại Việt Nam chưa xây dựng được giáo trình thực hành tiếng dành cho người Việt Nam. Tài liệu các môn chuyên ngành được các giáo viên đảm nhận giảng dạy bộ môn biên tập, chỉnh sửa từ các nguồn tài liệu khác nhau nhưng chưa được thẩm định một cách chặt chẽ từ các cấp liên quan nên chưa thể khẳng định được chất lượng, tính phù hợp, sát với thực tế và đúng định hướng mục tiêu môn học chuyên ngành của các bộ tài liệu này.

Nói đến việc phát triển giáo trình tiếng Hàn cũng cần phải đề cập đến giáo trình đọc hiểu

한국어 읽기 교재 마음의 창 dưới sự tài trợ của Koica. Bộ giáo trình này do một số tình nguyện viên thầy nhiều bất cập và khó khăn trong quá trình giảng dạy nên đã cùng phối hợp để xây dựng và biên soạn năm 2006. Tuy nhiên giáo trình này vẫn chưa được thẩm định và đánh giá khoa học và hiện chỉ được dùng hạn chế ở một số cơ sở đào tạo và giảng dạy chứ không dành cho rộng rãi các đối tượng người Việt Nam học tiếng Hàn nhưng đã nhận được phản ứng tốt về nội dung và tính phù hợp khi giảng dạy kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên ở trường Đại học Ngoại ngữ Đà Lạt⁴.

Ngoài các giáo trình giảng dạy tiếng Hàn còn có nhiều các tài liệu dạy và học tiếng Hàn, sách tham khảo, sách hỗ trợ, các từ điển tiếng Hàn v.v. được nhiều tác giả dịch hoặc biên soạn cho đối tượng người học khá rộng rãi là người Việt Nam. Nhưng theo nhận xét của Ha Chae Hong⁵ thì các bộ tài liệu, sách tham khảo tiếng Hàn hiện đang được bày bán ở các hiệu sách của Việt Nam đã được xuất bản mà không có sự chỉnh sửa, kiểm soát chặt chẽ nên nội dung sai lên tới trên 50%. Tác giả cho rằng có một số sách sai ngày từ khâu trực dịch tên sách như “한국어 필수 교집상형 3000” và thậm chí có một số sách dạy kiến thức cơ bản tiếng Hàn nhưng không có phần nguyên âm, phụ âm mà chỉ liệt kê một loạt cách phát âm chữ cái Alphabet tiếng Anh. Thực tế này cho thấy các tài liệu, sách đã được xuất bản này không phản ánh được chất lượng xây dựng tài liệu, sách tiếng hàn theo đúng yêu cầu học và giao tiếp tiếng Hàn của người Việt Nam

2. Nguyên nhân và hạn chế trong phát triển giáo trình, tài liệu, sách giáo khoa tiếng Hàn tại Việt Nam

2.1. Lịch sử hình thành và phát triển giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam còn hạn chế so với các ngoại ngữ truyền thống

So với các ngoại ngữ truyền thống như tiếng Anh, tiếng Nga và tiếng Pháp v.v. thì lịch sử hình thành và phát triển trong giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam còn khá non trẻ. Ở khu vực phía Bắc, cơ

³ Bùi Phan Anh Thu, 2010, Thực trạng tài liệu giảng dạy tiếng Hàn và tìm hướng phát triển tài liệu tiếng Hàn chuyên ngành Hàn Quốc học ở trường Đại học quốc tế Hồng Bàng.

⁴ Nguyễn Thị Hồng Hân, 2010, Thực trạng và vấn đề giáo trình tiếng Hàn tại Việt Nam.

⁵ Ha Chae Hong, 2010, Phương hướng phát triển tài liệu giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam/

sở đào tạo tiếng Hàn đầu tiên tại Việt Nam là khoa Đông phương học trường đại học KHXH&NV-ĐHQG HN. Năm 1993 chương trình tiếng Hàn được giảng dạy ở cơ sở đào tạo này chỉ là chuyên ngành phụ sau đó đến 1995 khoa Đông phương học mới chính thức được thành lập. Tiếp đến năm 1996 thì tiếng Hàn bắt đầu được giảng dạy tại ĐHNN-ĐHQG HN và đến 2002 thì ĐHNN cũng bắt đầu đưa tiếng Hàn vào giảng dạy là ngoại ngữ 2. Mới đây trường Cao đẳng Ngoại ngữ - Công nghệ Việt Nhật cũng đã thành lập khoa tiếng Hàn (2013) và đưa chương trình tiếng Hàn vào đào tạo tại trường cho sinh viên.

Khu vực phía Nam có Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Tp. Hồ Chí Minh (KHXH&NV- ĐHQG HCM) cũng triển khai dạy tiếng Hàn từ 1994 và đến 1995 thì đại học Ngoại ngữ tin học Hồ Chí Minh cũng bắt đầu triển khai giảng dạy tiếng Hàn. Tiếp sau đó đến các trường như Đại học Hồng Bàng (1999), Đại học Lạc Hồng (2003), Đại học Đà Lạt (2004), Cao đẳng nghệ thuật và du lịch Sài Gòn ATC (2006), Đại học Văn hiến (2007), Cao đẳng công nghệ Thủ Đức (2011), Đại học Nguyễn Tất Thành (2012) vv.. cũng đã đưa tiếng Hàn vào đào tạo tại cơ sở của mình.

Khu vực miền Trung có hai trường là Đại học ngoại ngữ Đà Nẵng (2005) và Đại học Huế (2008) đã đưa tiếng Hàn vào giảng dạy muộn hơn so với các trường ở khu vực phía Bắc và phía Nam.

Ngoài các khoa tiếng Hàn ở các trường như nêu trên những năm gần đây có 6 trung tâm Hàn Quốc học được thành lập ở các trường như Đại học Ngoại thương, Đại học Văn hóa, Đại học Bách khoa Hà Nội, Đại học Thái Nguyên, Đại học Âu Lạc, Đại học Văn Lang để đào tạo tiếng Hàn cho sinh viên các chuyên ngành khác nhau muốn học tiếng Hàn hoặc hỗ trợ các hoạt động cho các doanh nghiệp Hàn Quốc.

Bên cạnh đó để phổ cập tiếng Hàn Quốc ở nước ngoài thì Bộ Văn hóa và thể thao du lịch Hàn Quốc phối hợp với Quỹ thế giới hóa tiếng Hàn Quốc đã hỗ trợ để thành lập trung tâm Hàn ngữ Sejong tại 5 cơ sở đào tạo ở Việt Nam gồm

Trung tâm Hàn ngữ Sejong 1 ở ĐHNN- ĐHQG HN liên kết cùng quỹ nhân lực công nghiệp Hàn Quốc được thành lập năm 2011; Trung tâm Hàn ngữ Sejong 2 ở đại học KHXH &NV – ĐHQG HN liên kết cùng Đại học ngoại ngữ Busan (2011); Trung tâm Hàn ngữ Sejong ở Trung tâm văn hóa Hàn Quốc (2009); Trung tâm Hàn ngữ Sejong ở Đại học Đà Lạt liên kết cùng trường Đại học Ngoại ngữ Hàn Quốc (2012) và Trung tâm Hàn ngữ Sejong ở Đại học KHXH&NV- ĐHQG HCM liên kết cùng đại học Chosun Hàn Quốc (2008). Đối tượng giảng dạy tiếng Hàn ở các trung tâm Hàn ngữ Sejong không phải là sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn mà là những người lao động muốn làm việc tại Hàn Quốc, cô dâu lấy chồng Hàn Quốc, những học sinh muốn đi du học Hàn Quốc hoặc những người đang làm việc hoặc có nguyện vọng muốn làm việc ở các doanh nghiệp Hàn Quốc tại Việt Nam. Số lượng người học ở các trung tâm Sejong này đang ngày càng tăng lên nhưng do chưa có sự giám sát kiểm tra chặt chẽ và thường xuyên nên chưa thể khẳng định được chất lượng giảng dạy ở các trung tâm này.

Hiện với bề dày lịch sử giảng dạy tiếng Hàn với khoảng trên 20 năm qua tại Việt Nam ở các khu vực phía Bắc và khu vực phía Nam sau đó là tới miền trung bước đầu đã thu được thành quả nhất định về đội ngũ giáo viên, tài liệu giảng dạy và chất lượng đào tạo. Ngay thời điểm mới thành lập đội ngũ giáo viên các trường khá mỏng, chủ yếu là các giáo viên tình nguyện của Koica, nhiều giáo viên không có chuyên môn về giảng dạy tiếng Hàn, năng lực hạn chế, tài liệu giảng dạy và giáo trình tiếng Hàn thiếu khá nhiều nên chất lượng giảng dạy đã không đáp ứng được yêu cầu và mục tiêu đề ra nhưng cho đến nay các trường đào tạo tiếng Hàn tại Việt Nam đã khẳng định được sự phát triển của mình về đội ngũ, lực lượng giáo viên được đào tạo có chất lượng và đúng chuyên ngành, nhiều tài liệu giảng dạy, giáo trình cũng đã được phát triển, xây dựng và biên soạn, số lượng sinh viên tốt nghiệp ra trường có năng lực tiếng Hàn tốt chiếm tỷ lệ cao. Tuy nhiên nếu so với sự phát triển trong giảng dạy của các ngoại ngữ truyền thống khác thì bề dày về giảng dạy

tiếng Hàn tại Việt Nam còn rất hạn chế cả về đội ngũ giáo viên, tài liệu giảng dạy, giáo trình, các công trình nghiên cứu chuyên sâu liên quan tới tiếng Hàn và Hàn Quốc học của chưa nhiều.

Cho đến thời điểm hiện tại, các giáo sư, chuyên gia đầu ngành liên quan tới tiếng Hàn, Hàn Quốc học tại Việt Nam khá hạn chế so với các ngành ngôn ngữ khác. Bên cạnh đó tiếng Hàn lại chưa được triển khai dạy và học phổ biến tại các bậc học phổ thông hoặc cao đẳng, đại học như các ngoại ngữ truyền thống khác hoặc như tiếng Nhật đã được triển khai giảng dạy thí điểm 10 năm bậc phổ thông như ngoại ngữ 2 và ngoại ngữ 1 với hơn 6.000 học sinh ở các trường Trung học Cơ sở (THCS) và Trung học Phổ thông (THPT) trong cả nước; tiếng Đức đã được Bộ GD&ĐT phối hợp đưa vào giảng dạy thí điểm tại Việt Nam và hiện có khoảng 1.400 học sinh tại 14 trường THPT tại các thành phố như Hà Nội, thành phố Hồ Chí Minh và Hải Phòng đang theo học tiếng Đức như ngoại ngữ 1 hoặc ngoại ngữ 2.⁶ Do đó khi triển khai đào tạo tiếng Hàn ở bậc đại học, các khoa tiếng Hàn đã gặp không ít những khó khăn, bất cập hơn so với khoa tiếng Nhật và tiếng Đức đặc biệt là nâng cao trình độ năng lực cho sinh viên những năm đầu mới nhập học.

Hiện nay đề án đưa tiếng Hàn ở các bậc học phổ thông và cao đẳng, đại học không chuyên trong cả nước đang được Bộ GD&ĐT triển khai

cho xây dựng chương trình theo và tiến tới biên soạn sách giáo khoa, giáo trình, tài liệu giảng dạy ở các cấp học theo hướng đổi mới dạy và học ngoại ngữ. Nhưng thực tế đội ngũ chuyên môn, chuyên gia Việt Nam về tiếng Hàn, Hàn Quốc học vẫn còn trẻ và mỏng về lực lượng, hạn chế về chuyên môn và kinh nghiệm xây dựng chương trình và tài liệu giảng dạy nên rất cần có sự hỗ trợ giúp đỡ về chuyên môn từ các giáo sư, chuyên gia ở các trường đại học, tổ chức giáo dục, viện nghiên cứu của Hàn Quốc từ khâu xây dựng chương trình cho đến sách giáo khoa, giáo trình và tài liệu giảng dạy cho các đối tượng học sinh và sinh viên tại Việt Nam.

2.2. Hạn chế về nguồn lực ưu tú trong phát triển chương trình và giáo trình, tài liệu dạy và học tiếng Hàn

Từ lịch sử hình thành và phát triển của các khoa tiếng Hàn và Hàn Quốc học ở nhiều trường cao đẳng và đại học ở Việt Nam nêu trên cho thấy tại Việt Nam đang thiếu một đội ngũ chuyên môn ưu tú, dày dặn kinh nghiệm về giảng dạy và xây dựng chương trình, giáo trình, sách giáo khoa. Các giáo viên giảng dạy tại các trường phần lớn còn trẻ, nữ giới chiếm tỷ lệ đông nên việc đầu tư để phát triển chuyên môn gặp nhiều hạn chế. Theo khảo sát mới đây của chúng tôi trên cơ sở cập nhật khảo sát của Ji-Sun Yang (2014) về đội ngũ giáo viên ở các trường như sau:

⁶ Báo cáo tổng kết của Vụ giáo dục trung học về thực trạng dạy nhiều ngoại ngữ trong giáo dục phổ thông. (12/12/2013)

Bảng khảo sát đội ngũ giáo viên tiếng Hàn ở 15 trường cao đẳng, đại học tại Việt Nam¹

STT	Tên trường	Số lượng giáo viên và trình độ
1	Đại học Hà Nội	23 giáo viên gồm cả giáo viên cơ hữu và giáo viên mời giảng người Việt và người Hàn, trong đó có 3 tiến sĩ, 9 thạc sĩ, 2 đang học tiến sĩ và 10 cử nhân gồm cả những giáo viên đang học cao học (2014)
2	Đại học KHXH& NV – ĐHQG HN	5 giáo viên gồm 1 tiến sĩ và 5 thạc sĩ (2013)
3	ĐHNN- ĐHQG HN	23 giáo viên gồm 1 tiến sĩ; 11 đang theo học tiến sĩ, 6 thạc sĩ và 2 đang theo học thạc sĩ, 3 cử nhân (2013)
4	ĐH Ngoại ngữ Đà Nẵng	10 giáo viên gồm 1 đang học tiến sĩ, 3 thạc sĩ và 6 cử nhân trong đó có 1 giáo viên đang học cao học (2013)
5	Đại học Huế	11 giáo viên gồm 2 thạc sĩ, 9 cử nhân (2013)
6	Đại học KHXH& NV – ĐHQG HCM	19 giáo viên gồm cả cơ hữu, mời giảng 6 tiến sĩ, 4 đang học tiến sĩ, 9 thạc sĩ (2013)
7	Đại học Ngoại ngữ Tin học Tp. Hồ Chí Minh	8 giáo viên cả cơ hữu, mời giảng gồm 1 tiến sĩ, 1 đang học tiến sĩ, 5 thạc sĩ và 1 đang theo học thạc sĩ (2013)
8	Đại học Hồng Bàng	10 giáo viên gồm cả cơ hữu, mời giảng với 1 tiến sĩ, 1 đang theo học tiến sĩ, 5 thạc sĩ và 3 đang theo học thạc sĩ (2013)
9	Đại học Lạc Hồng	8 giáo viên có 1 đang theo học thạc sĩ và 7 cử nhân (2013)
10	Đại học Đà Lạt	5 giáo viên gồm 1 tiến sĩ (<i>giáo viên KF</i>), 1 đang học tiến sĩ, 2 thạc sĩ và 2 cử nhân (2013)
11	Đại học Văn Hiến	7 giáo viên gồm 1 đang học tiến sĩ, 3 thạc sĩ và 4 cử nhân (2013)
12	Cao đẳng công nghệ Thủ Đức	4 giáo viên gồm 4 thạc sĩ (2013)
13	Đại học Nguyễn Tất Thành	5 giáo viên gồm 1 thạc sĩ, 5 cử nhân
14	Cao đẳng Nghệ thuật và Du lịch Sài Gòn ACT	6 giáo viên có 1 tiến sĩ, 1 đang học tiến sĩ và 3 thạc sĩ và 1 cử nhân (2013)
15	Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Việt-Nhật	Có 9 giáo viên người Việt và người Hàn với 4 giáo viên cơ hữu (<i>1 tiến sĩ và 4 cử nhân</i>) và 5 giáo viên mời giảng

¹ Dựa trên số liệu thống kê 2013 của tác giả Ji-Sun Yang có cập nhật thêm.

Theo thông kê ở bảng trên theo số liệu trích từ báo cáo 2013 của Korea Foundation tại Việt Nam thì số lượng giáo viên giảng dạy tiếng Hàn ở 15 trường cao đẳng và đại học trong cả nước chiếm tới khoảng 200 giáo viên gồm cả giáo viên cơ hữu và giáo viên mời giảng, giáo viên tình nguyện nhưng số lượng giáo viên có trình độ tiến sĩ chưa quá 10%. Tuổi đời giáo viên rất trẻ, chủ yếu tập trung ở độ tuổi 30 mới lập gia đình nên chưa có nhiều thời gian dành cho phát triển chuyên môn, thiếu nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy và giáo viên mới chỉ dừng lại ở việc dạy các kỹ năng thực hành tiếng Hàn. Thực tế cho thấy các trường dạy tiếng Hàn đều thiếu đội ngũ giáo viên có chuyên môn, có năng lực tốt đúng chuyên ngành để giảng dạy các môn chuyên ngành như Đất nước và Văn hóa Hàn Quốc, Ngữ âm, Từ vựng và biên phiên dịch, kinh tế Hàn Quốc, Cú pháp, Đối chiếu ngôn ngữ, Chữ Hán v.v.. Phần lớn giáo viên chưa có kinh nghiệm xây dựng và phát triển chương trình, giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy nên nguồn lực ưu tú tập trung cho nhiệm vụ này khá hạn chế. Đề án đưa tiếng Hàn vào giảng dạy ở bậc phổ thông và bậc cao đẳng, đại học không chuyên thời gian tới của Bộ GD&ĐT đòi hỏi một nguồn lực ưu tú không nhỏ cho việc phát triển xây dựng chương trình và sách giáo khoa, giáo trình và tài liệu giảng dạy. Nhưng với thực tế hạn chế về nguồn lực ưu tú như hiện nay chắc trong quá trình triển khai sẽ gặp không ít khó khăn và rất cần sự hỗ trợ về chuyên môn từ các chuyên gia, nhà nghiên cứu, giáo sư đầu ngành tại các trường tại Hàn Quốc. Hy vọng rằng từ sự hỗ trợ hợp tác tích cực từ phía Đại sứ quán Hàn Quốc, các tổ chức giáo dục và chuyên gia phía Hàn Quốc thời gian tới đội ngũ giáo viên Việt Nam sẽ phát huy và nâng cao được năng lực và kinh nghiệm trong quá trình phối hợp để phát triển và xây dựng chương trình, giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam. Đây là tiền đề để các trường đang giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam có được riêng các bộ giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy cho học sinh và sinh viên của mình.

2.3. Thiếu cơ chế để khuyến khích, động viên và đầu tư phù hợp cho công tác phát triển tài liệu dạy và học tiếng Hàn

Nhiệm vụ xây dựng, phát triển các tài liệu tiếng

Hàn là rất cấp thiết trong quá trình thực hiện đề án đưa nhiều ngoại ngữ vào giảng dạy trong hệ thống giáo dục quốc dân hiện nay. Đề án này đòi hỏi một nguồn nhân lực ưu tú về chuyên môn, có nhiều kinh nghiệm. Thế nhưng hiện nay vẫn chưa có sự đầu tư, khuyến khích phù hợp của nhà nước cho công tác này. Nếu theo quy định chung về xây dựng và phát triển giáo trình, tài liệu giảng dạy như hiện nay với thù lao cho tác giả theo thông tư 40/2013/TTLT-BTC-BGDĐT thì rất hạn chế cho thù lao của tác giả biên soạn sách chỉ 100.000 đồng/tiết; chủ biên 45.000 đồng/tiết và tổng chủ biên 30.000 tiết; đọc góp ý đề cương 100.000 đồng~400.000 đồng/1 đề cương, đọc góp ý bản thảo 1.000 đồng~5.000 đồng/trang. Nếu tạm tính thử theo quy định chung này cho một giáo trình kỹ năng viết tiếng Hàn 1 với thời lượng giảng dạy 50 tiết thì thù lao tác giả nhận được cho giáo trình ở cấp độ này là 5.000.000 đồng và tất cả các thù lao khác cộng lại cho một công trình này chưa được 10.000.000 đồng trong khi để có được giáo trình này đòi hỏi một lực lượng chuyên gia không nhỏ để thực hiện các công việc xây dựng và thẩm định tất cả các khâu trong một khoảng thời gian không phải là ngắn. Cơ chế tài chính này hiện nay cho công tác xây dựng và phát triển giáo trình giảng dạy rất khó có thể khuyến khích được đội ngũ giáo viên ưu tú xây dựng và phát triển giáo trình, tài liệu giảng dạy nói chung và tiếng Hàn nói riêng.

Bên cạnh đó hiện nay cũng chưa có đề án, chương trình nào đầu tư riêng của các tổ chức, cơ quan giáo dục Hàn Quốc cho phát triển các tài liệu giảng dạy, giáo trình, sách giáo khoa tiếng Hàn cho các đối tượng người học khác nhau ở Việt Nam ngoài bộ sách của Korea Foundation là *Tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt* theo 6 cấp trình độ do các chuyên gia Hàn Quốc xây dựng. Tuy nhiên bộ sách này vẫn còn nhiều bất cập về nội dung, cấu trúc, bố cục cần chỉnh sửa như chúng tôi đã đề cập ở phần trên nhưng quan trọng là nếu chỉ sử dụng mỗi bộ giáo trình này để giảng dạy cho học sinh và sinh viên các trường thì chưa thể đáp ứng được các yêu cầu về đào tạo. Do đó thực tế rất cần có sự hỗ trợ nhiều hơn nữa các chương trình, đề án của Hàn Quốc cho công tác phát triển giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Hàn đa dạng hơn và phù hợp hơn với những yêu cầu thực tế tại Việt Nam trong thời gian tới nhằm thực

hiện tốt chủ trương chung của Đảng và nhà nước về đổi mới và nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ ở từng giai đoạn.

3. Giải pháp để thúc đẩy công tác phát triển tài liệu, giáo trình và sách giáo khoa tiếng Hàn

3.1. Lựa chọn đội ngũ chuyên môn tiếng Hàn ưu tú ở các cơ sở đào tạo tham gia công tác phát triển giáo trình, tài liệu, sách giáo khoa tiếng Hàn

Hiện nay Bộ GD&ĐT đã lựa chọn đội ngũ các giáo viên có trình độ ưu tú ở các cơ sở đào tạo cho ban chuyên môn tiếng Hàn của Bộ GD&ĐT xây dựng chương trình, giáo trình, sách giáo khoa, tài liệu giảng dạy, tài liệu hướng dẫn dạy và học tiếng Hàn, tài liệu bổ trợ ở các bậc phổ thông và cao đẳng, đại học. Bên cạnh đó các trường đào tạo chuyên ngữ cũng đã được Bộ GD&ĐT giao triển khai xây dựng các chương trình giảng dạy tiến tới xây dựng giáo trình, sách giáo khoa, tài liệu giảng dạy dựa trên các chỉ chương trình đã được xây dựng đó mà vai trò của ban chuyên môn tiếng Hàn của Bộ GD&ĐT đóng vai trò chủ đạo. Hiện nhiệm vụ đề án này đang thu hút lớn đội ngũ chuyên môn ưu tú tại khoa Hàn ở hai trường là ĐHNN - ĐHQG HN và ĐHHN và hiện đội ngũ này đang trong quá trình xây dựng và triển khai cụ thể. Có thể nói đây là bước khởi đầu để lựa chọn và phát triển dần đội ngũ chuyên môn ưu tú cho công tác xây dựng và biên soạn giáo trình, tài liệu giảng dạy, sách giáo khoa. Đội ngũ này sẽ là nguồn lực nòng cốt để thúc đẩy và triển khai phát triển các giáo trình, sách giáo khoa không chỉ ở các môn thực hành tiếng Hàn mà cả các tài liệu giảng dạy các môn chuyên ngành khác nhau ở các trường một cách có chất lượng.

3.2. Đề nghị chuyên gia Hàn Quốc giúp đỡ chuyên gia Việt Nam trong phát triển chương trình và tài liệu, giáo trình, sách giáo khoa tiếng Hàn tại Việt Nam

Thực trạng về số lượng, trình độ và năng lực chuyên môn của đội ngũ giáo viên hiện nay ở các khoa giảng dạy tiếng Hàn tại 15 trường cao đẳng và đại học nêu trên ở Việt Nam cho thấy cần thiết phải có sự hỗ trợ của các chuyên gia Hàn Quốc ở

các trường, các cơ sở đào tạo và các viện nghiên cứu cho công tác phát triển và xây dựng giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu dạy và học tiếng Hàn ở Việt Nam. Chúng tôi mong muốn Bộ GD&ĐT có những đề nghị cụ thể với phía Đại sứ quán Hàn Quốc và Bộ giáo dục khoa học công nghệ Hàn Quốc giúp đỡ, hỗ trợ không chỉ về mặt tài chính mà cả về mặt chuyên môn, chuyên gia để giúp đội ngũ giáo viên tiếng Hàn Việt Nam xây dựng được những bộ giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy tiếng Hàn đạt chuẩn cho học sinh và sinh viên Việt Nam. Thực tế để đưa tiếng Hàn vào giảng dạy trên diện rộng và có chất lượng tại Việt Nam cho nhiều đối tượng thì các chương trình tài trợ, dự án hỗ trợ xây dựng giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy cho học sinh, sinh viên Việt Nam của chính phủ Hàn Quốc là hết sức cần thiết bên cạnh các chương trình hỗ trợ triển khai của chính phủ và Bộ GD&ĐT Việt Nam.

3.3. Cần có các cơ chế, chính sách phù hợp để khuyến khích, thu hút nguồn lực chuyên môn tiếng Hàn ưu tú cho công tác phát triển tài liệu, giáo trình và sách giáo khoa tiếng Hàn

Thực tế để khuyến khích, thu hút được nguồn lực chuyên môn tiếng Hàn ưu tú cho công tác phát triển tài liệu, giáo trình và sách giáo khoa tiếng Hàn thì cơ chế, chính sách của nhà nước cho công tác này là rất quan trọng. Các quy định và chính sách hỗ trợ hiện nay chưa phù hợp và khó khuyến khích được đội ngũ chuyên môn tiếng Hàn ưu tú tập trung cho nhiệm vụ này. Do đó Bộ GD&ĐT cần cải thiện cơ chế, chính sách hỗ trợ tài chính phù hợp hơn nữa cho đội ngũ chuyên môn tham gia xây dựng và phát triển giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy tiếng Hàn gắn với đề án đưa tiếng Hàn vào giảng dạy trong hệ thống giáo dục quốc dân hiện nay. Mặt khác các trường cũng cần có thêm cơ chế hỗ trợ riêng cho công tác phát triển giáo trình và tài liệu giảng dạy tiếng Hàn tại cơ sở đào tạo của mình. Nếu chúng ta xây dựng được một cơ chế chính sách tài chính phù hợp, khen thưởng rõ ràng chắc chắn sẽ khuyến khích và thu hút được đông đảo nguồn lực ưu tú cho công tác phát triển giáo trình, tài liệu và sách giáo khoa tiếng Hàn ở Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Quyết định 1400/QĐ-TTg của Thủ tướng chính phủ về phê duyệt đề án “dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020.
- Báo cáo tổng kết đề án dạy thí điểm 10 năm tiếng Nhật ở các trường phổ thông bậc trung học (2013).
- Kế hoạch xây dựng các đề án triển khai và mở rộng dạy và học tiếng Nhật, tiếng Đức, tiếng Hàn trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn tới (2013).
- Thông tư 40/2013/TTLT-BTC-BGDĐT về việc hướng dẫn quản lý, sử dụng kinh phí thực hiện Chương trình mục tiêu quốc gia giáo dục và đào tạo giai đoạn 2012-2015.
- Instruction Materials & Methods for Vietnamese Learner of Korea, The 5th Workshop for Korean language Educators in Southeast Asian Countries (7/2010).
- Nguyễn Thị Hồng Hân, 2010, Thực trạng và vấn đề giáo trình tiếng Hàn tại Việt Nam.
- Trần Thị Hương, 2010, thực trạng và phương hướng phát triển tài liệu giảng dạy y tiếng Hàn ở khoa Hàn Quốc học – ĐHNH- ĐHQG HN.
- Bùi Phan Anh Thư, 2010, Thực trạng tài liệu giảng dạy tiếng Hàn và tìm hướng phát triển tài liệu tiếng Hàn chuyên ngành Hàn Quốc học ở trường Đại học quốc tế Hồng Bàng.
- Ha Chae Hong, 2010, Phương hướng phát triển tài liệu giảng dạy tiếng Hàn tại Việt Nam.
- 한국국제교류재단 (12.2013), Tài liệu hội thảo tình hình đào tạo, nghiên cứu Hàn Quốc học và định hướng phát triển tại Việt Nam.
- Ji-Sun Yang, Dong-Hee Park, 2012. The present status of Korean Language Education in Vietnam and Proposal of Enhancement.
- Ji-Sun Yang, 2014, A proposal for the Qualitative Improvement of Korean Language Education in Viet Nam- A visionary study based on instructors Demand and Educational policy, *Journal of the International Network for Korean Language and Culture*.
- Phạm Thị Ngọc, 2014, Đào tạo đội ngũ giáo viên ngoại ngữ cho trường phổ thông Việt Nam- Thực trạng và giải pháp, *Tạp chí khoa học giáo dục, Viện khoa học giáo dục Việt Nam*, số 105, 06/ 2014.
- Phạm Thị Ngọc, 2014, Cơ sở xây dựng định dạng đề thi năng lực tiếng Hàn cấp độ C1, *Tạp chí khoa học ngoại ngữ, Trường Đại học Hà Nội* số 39/2014.
- 김중섭, 2006, 한국어 교재의 현화 및 과제, 19p, NXB 한국문화사.
- 이병규, 안설희 및 조민경, 2005, 한국어 교재 분석 연구, NXB 국립국어원.
- 국제한국어교육학회, 민현식, 조항록, 유석훈, 최은규외, 2005, 한국어 교육론 1, NXB 한국문화사.
- 제 3 차 동남아/ 서남아 한국어교육자 초청 연수 자료집, 방성원, 2006, 221p 한국어 교재론- 한국어 교재 분석 및 개발 방안.
- 이정희, 2010, 111p “베트남을 위한 종합 한국어”의 활용 방향, 제 5 차 동남아시아 한국어 교육자 현지 워크숍.
- 안경환, 2010, 67 p, 한국어 교재 개발 의 현화 및 과제, 제 5 차 동남아시아 한국어 교육자 현지 워크숍.

Phụ lục

Bảng thống kê các giáo trình giảng dạy kỹ năng tiếng ở 15 trường cao đẳng, đại học tại Việt Nam¹

STT	Tên cơ sở đào tạo và giảng dạy tiếng Hàn	Giáo trình, tài liệu giảng dạy các môn thực hành tiếng Hàn
1	Đại học Hà Nội	<p>Giáo trình chính:</p> <p>1) Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p> <p>2) Giáo trình cơ sở môn viết 1 유학생을 위한 한국어 글 쓰기 기초, nhóm tác giả 이정희, 장미라, 서진숙, 봉원덕, NXB 하우, 2007</p> <p>3) Giáo trình môn viết 2 유학생을 위한 한국어 읽기 쓰기, trường Đại học Ehwa 언어교육원, NXB Express, 2010</p> <p>4) Giáo trình môn viết 3 유학생을 위한 한국어 글 쓰기 실제, nhóm tác giả 이정희, 장미라, 서진숙, 봉원덕, NXB 하우, 2010</p>

¹ Đây là bảng thống kê được chúng tôi cập nhật mới hơn dựa trên số liệu thống kê đến tháng 5/2012 của tác giả Ji-Sun Yang, Dong-Hee Park.

		<p>5) Giáo trình nói 한국어 중급 1-2 말하기 , trường Đại học Yonsei</p> <p>6) Giáo trình nghe 한국어 중급 1- 2 듣기, trường Đại học Yonsei</p> <p>7) Giáo trình đọc 한국어 읽기 4, 5, 6 trường Đại học Yonsei</p> <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <p>1) Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p> <p>2) Bộ giáo trình tiếng Hàn của trường Đại học Kyung Hee</p> <p>3) Bộ giáo trình tiếng Hàn của Đại học Yon Sei</p>
2	ĐHKHXH NV – ĐHQG Hà Nội	<p>Giáo trình chính:</p> <p>1) Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p> <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <p>1) Bộ giáo trình tiếng Hàn của trường Đại học Kyung Hee</p> <p>2) Bộ giáo trình tiếng Hàn của Đại học Yon Sei</p> <p>3) Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p>
3	ĐHNN- ĐHQG Hà Nội	<p>Giáo trình chính:</p> <p>1) Bộ giáo trình tiếng Hàn của trường Đại học Kyung Hee gồm 6 cuốn từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2</p> <p>2) Bộ giáo trình của trường Đại học Korea fun fun Korea 재미있는 한국어 gồm 6 cuốn từ sơ cấp đến cao cấp 2</p> <p>3) Bộ giáo trình do nhóm giáo viên tự biên tập và soạn thảo gồm 1 A,B; 2 A, B; 3 A, B,C; 4 A, B, C. (giúp sinh viên có thể nắm được định dạng và luyện thi năng lực Topik)</p> <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <p>1) Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p> <p>2) Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p> <p>3) Bộ giáo trình tiếng Hàn của Đại học Yon Sei</p>
4	Cao đẳng ngoại ngữ - Công nghệ Việt Nhật	<p>Giáo trình chính:</p> <p>1) Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p> <p>2) Giáo trình nghe nói Easy to Speak korean tác giả 강용순 (từ tập 1 đến tập 7).</p> <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <p>1) Bộ giáo trình trường Đại học Seoul.</p> <p>2) Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ</p>

5	Đại học Ngoại ngữ Đà Nẵng	<p>Giáo trình chính:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Seoul (2012 trở về trước) 2) Bộ giáo trình tiếng Hàn của trường Đại học Kyung Hee 3) Bộ giáo trình của trường Đại học Sokang <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình tiếng Hàn của Đại học Yon Sei
6	Đại học ngoại ngữ Huế	<p>Giáo trình chính:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Seoul <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Yonsei 2) Bộ giáo trình của trường Đại học Korea fun fun Korea 재미있는 한국어 3) Bộ giáo trình 생생한국어 듣기 của 서울 한국어 아카데미
7	ĐH KHXHNV – ĐHQG Hồ Chí Minh	<p>Giáo trình chính:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Yonsei (áp dụng cho năm 1, 2) 2) Bộ giáo trình tiếng Hàn của trường Đại học Kyung Hee (áp dụng cho năm 3, 4) <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Seoul 2) Bộ giáo trình của trường Đại học Ehwa
8	Đại học Ngoại Ngữ Tin Học Hồ Chí Minh	<p>Giáo trình chính:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Sokang (áp dụng cho năm 1,2) 2) Bộ giáo trình của trường Đại học Kyung Hee (áp dụng cho năm 3, 4) <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Ehwa (áp dụng năm 1,2) 2) Bộ giáo trình của trường Đại học Yonsei 5- 2
9	Đại học Hồng Bàng	<ol style="list-style-type: none"> 1) Giáo trình môn Viết, Ngữ pháp sử dụng bộ giáo trình của trường Đại học Seoul 2) Giáo trình môn Nghe sử dụng bộ giáo trình nghe mới gồm 12 cuốn của Đại học Kyung Hee 3) Giáo trình môn Nói sử dụng bộ giáo trình của trường Đại học Sung Kyun kwan 4) Giáo trình môn Đọc sử dụng bộ giáo trình đọc mới 2011 của trường Đại học Yonsei

10	Đại học Lạc Hồng	<ol style="list-style-type: none"> 1) Giáo trình môn nghe sử dụng bộ giáo trình của Đại học Yonsei và Korea Language Plus 2) Giáo trình môn Ngữ pháp (Viết) và môn Đọc sử dụng bộ giáo trình của Đại học Yonsei 3) Giáo trình môn Nói sử dụng bộ giáo trình của Đại học Sung Kyun Kwan
11	Đại học Đà Lạt	<p>Giáo trình chính:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình tiếng Hàn của Đại học Seoul 2) Bộ giáo trình tiếng Hàn của Đại học Yonsei <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ 2) Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ 3) Giáo trình tiếng Hàn của trường Sung Kyun Kwan 4) Giáo trình đọc hiểu 한국어 읽기 교재 마음의 창 của nhóm tác giả 강보선, 오은정, 오지숙, 이재섭 do Koica tài trợ 5) Giáo trình 바른 국어 생활 của 국립국어원
12	Đại học Văn Hiến	<ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Yonsei 2) Bộ giáo trình của Đại học Kyung Hee
13	Cao đẳng công nghệ Thủ Đức	<p>Giáo trình chính:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Yonsei <p>Giáo trình bổ trợ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ 2) Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ
14	Trường Đại học Nguyễn Tất Thành	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sách tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt Nam từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ 2. Sách bài tập tiếng Hàn tổng hợp dành cho người Việt từ sơ cấp 1 đến cao cấp 2 do Korea Foundation tài trợ
15	Cao đẳng nghệ thuật và Du lịch Sài Gòn (Saigon ATC)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Bộ giáo trình của trường Đại học Yonsei

HÀNỘI

ẢNH HƯỞNG CỦA QUÁ TRÌNH LÀM TẬP BÀI VIẾT ĐỐI VỚI KĨ NĂNG VIẾT CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU ĐIỂN MẪU TRONG BỐI CẢNH TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Nguyễn Thị Nhung

Trường Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: Nhiều học giả đã nghiên cứu tập bài viết dưới góc độ một công cụ đánh giá thay thế hoặc nhận xét theo cặp, nhưng chưa có nhiều công trình chuyên sâu về ảnh hưởng của quá trình làm tập bài viết đến khả năng viết của sinh viên.

Do đó, nghiên cứu này nhằm (1) tìm hiểu tác động của quá trình làm tập bài viết thông qua đánh giá của chính sinh viên và (2) chỉ ra ảnh hưởng thực sự của quá trình này qua việc phân tích bài viết của sinh viên. Đây là một nghiên cứu, sử dụng hai công cụ nghiên cứu: **phỏng vấn** (interview) và **phân tích tài liệu** (document analysis).

Nghiên cứu cho thấy sự tiến bộ rõ rệt trong các mảng **coverage of main points** và **vocabulary** trong khả năng viết của sinh viên. Việc phân tích tài liệu đã chỉ ra những thay đổi tích cực trong các phiên bản viết của sinh viên nhờ vào nhận xét của giáo viên, bạn cùng lớp và việc tự sửa lỗi của chính bản thân người viết.

Đáng chú ý, có sự không thống nhất trong kết quả của hai câu hỏi nghiên cứu. Một số khía cạnh trên thực tế chỉ ra từ bài viết lại có những thay đổi tích cực hơn rất nhiều so với nhận định ban đầu của sinh viên và ngược lại.

Từ khóa: portfolio, portfolio writing process, writing abilities, CAE marking scheme

Abstract: A vast body of research has studied writing portfolio as a form of assessment tool or in

terms of peer written feedback. However, the influence of portfolio writing process on students' writing ability has still been awaiting for thorough investigation. To fill in the gaps, this paper will purport to (1) identify the effects of portfolio writing process from students' self-reflection and (2) to shed light on the actual influence through their writing pieces. **Multiple-case-study design** was employed; in which **interview** and **document analysis** served as two data collection instruments. Together with face-to-face-semi-formal interviews, three portfolios of three participants were chosen for analysis. For each portfolio, the researcher randomly chose two writing pieces of different genres to analyze. Findings from two research questions revealed a similarity of the most tremendous progress in **coverage of main points** and **vocabulary**. Document analysis proved that positive changes were made from version to version thanks to the teacher's and peers' comments and the writer's self-correction. Remarkably, there also existed noticeable discrepancy between the findings of the two research questions. Some writing abilities reported as moderately improved turned out to be more positively progressed than the students had thought and vice versa.

Key terms: portfolio, portfolio writing process, writing abilities, CAE marking scheme

THE EFFECT OF PORTFOLIO WRITING PROCESS ON STUDENTS' WRITING ABILITY: A CASE STUDY IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY

1. Statement of research problem and rationale for the study

Recently, many researchers and educators have mentioned the inclusion of portfolio in writing assessment as one of the innovative and effective methods for restructuring traditional composition courses (Kieffer & Faust 1996). In the studies of several researchers such as Herter (1991) and Ballard (1992), they have successfully proved the improvement of students' writing skills with the application of writing portfolio.

Realizing the benefits which portfolio brings about, the Fast Track Program at the Faculty of English Language Teacher Education (FELTE), University of Languages and International Studies (ULIS), Vietnam National University (VNU) started to include portfolio as an assessment tool for third-year-fast-track students from the school year of 2005 – 2006. Aiming at level C1 for those targeted students with reference to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the writing program puts central focus on the Certificate in Advanced English design (CAE). Thus, portfolio as an assessment tool also involves elements of CAE marking descriptors. There have been a certain number of studies related to the topic of portfolio in the scope of ULIS, VNU. Several papers and articles have investigated portfolio from the angle of an alternative assessment tool for traditional assessment (Tran et al. 2008). Unfortunately, they only gave theoretical backgrounds without studying on any particular group of students. Besides, many other theses exploit portfolio in the aspect of peer written feedback such as Pham (2007), Le (2009) and Hoang (2012). As a matter of fact, students' writing portfolios are to be assessed by specific

marking criteria. However, there has not been any study which offers an insight into students' self-assessment of their own writing ability as a result of portfolio writing process, guided by those criteria. Particularly, the specific impacts of portfolio writing process on students' practical writing ability with all factors considered together still remains cryptic.

All the aforementioned reasons motivated the researcher to conduct a research paper entitled "*The effect of portfolio writing process on students' writing ability: a case study in the context of the University of Languages and International Studies*" to fill in the identified gaps in the local literature.

2. Aims of the study

This paper is conducted to address the two following research questions:

Question 1: What is students' self-assessment of their writing ability as a result of portfolio writing process, as guided by CAE marking descriptors?

Question 2: To what extent does the portfolio-writing process affect students' writing ability, as guided by CAE marking descriptors?

a) *What changes are made from version 1 to version 2?*

b) *What changes are made from version 2 to version 3?*

3. Scope of the study

Portfolio is used in various fields, but within the frame of this paper, the researcher only approaches it in educational field.

The population of the study are second-year-fast-track students whose writing course includes the use of portfolio.

4. Methods of the study

4.1. Research design: Multiple case study design

In this study, the researcher applied the **multiple case study design** to seek answers to the two research questions because it is an approach, which - according to Baxter and Jack (2008) - can ensure that the issue is not explored through one lens, but rather a variety of lens. This ‘allows multiple facets of the phenomenon to be revealed and understood’ (Baxter & Jack 2008, p.544).

4.2. Sampling

Because of the researcher’s limited time and human resources, the study applied **purposive critical-case sampling process**, in which the researcher chose a small number of important cases who ‘displayed the issue or set of

characteristics in their entirety or in a way that was highly significant for their behavior’ (Cohen, Manion & Morrison cited in Vu 2012, p. 16).

Motivation, attitudes and learning strategies are three discernible determiners affecting learning progress (Gadner 1968; O’Malley & Chamot 1990). Second-year students are assumed to have developed certain learning strategies in this skill after more than three terms of exposure. Additionally, the three aforementioned indexes are shown more significantly clearly among **fast-track students** than main-stream ones. Therefore, for the convenience in case selection, **second-year-fast-track students** were targeted as the population, which helped increase the validity and reliability of the data amassed.

The following diagram illustrates the participant selection process:

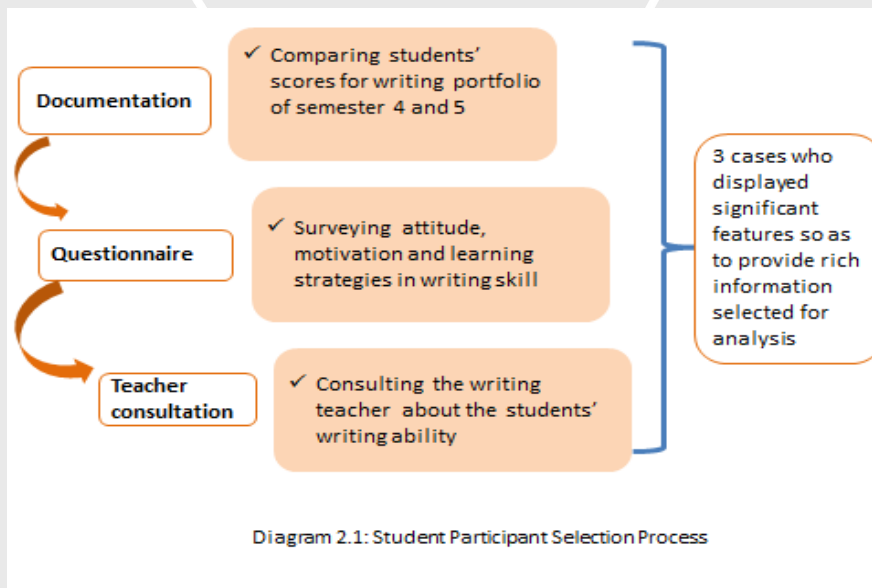


Diagram 2.1: Student Participant Selection Process

Records of students’ marks played a pivotal role in singling out students who exhibited clearest improvements in writing results of the two successive semesters.

Questionnaire for case selection involves (A)

Assessments of attitudinal and motivational variables associated with writing learning and (B) **Writing strategies** (adapted from Gardner, 1985). The case choosing decision was reaffirmed based on the results of **questionnaire for Motivation & Attitude and Learning Strategies**.

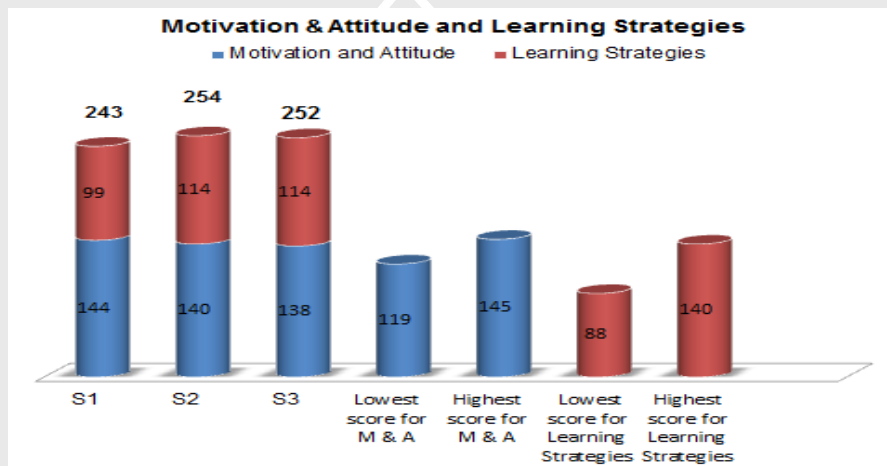


Diagram 2.3: Scores for motivation & attitude and learning strategies

The diagram showed one common characteristic among three cases - **strong motivation and positive attitude** towards learning writing. Nonetheless, S2 and S3 appeared to have relatively good learning strategies whilst the other gained very low score for this category (99). Understandably, there is more likelihood for students with both strong motivation and positive attitudes together with good learning strategies to make progress in the process of doing the portfolio. Additionally, with the target shot at learners demonstrating not-so-good learning strategies, the progress could be clearly highlighted.

4.3. Data collection instruments

4.3.1. Semi-structured interview (RQ 1)

Interviews were utilized in both the **case choosing stage** and the **data collection stage** to answer **Research Question 1**.

Interview is rightfully seen as one of the most widely used and most fundamental research technique since it allows the researcher to investigate the phenomena that are not directly observable such as learners' self-reported perceptions or attitudes. Furthermore, researchers could elicit additional data if initial answers are vague, incomplete, off-topic, or not specific enough. However, the researcher was also aware of some caveats of interviews. Therefore, **face-to-face retrospective semi-structured interview**

was employed with concerted attempts being made to revive students' remembrance of their previous semester's portfolio by several techniques (letting them see the writing syllabus and their own portfolio again as well as familiarizing themselves with the criteria to assess writing ability). Clarifications were also given and questions could be asked right away if necessary.

The interview guidelines for the students followed strictly the skeleton of the framework for document analysis. There were four main sections: (1) **Content**; (2) **Communicative achievement**; (3) **Organization**; and (4) **Language**. In each section, there are specific descriptors which are synthesized from the CAE marking scale and the Glossary for this scale.

4.3.2. Document analysis (RQ2)

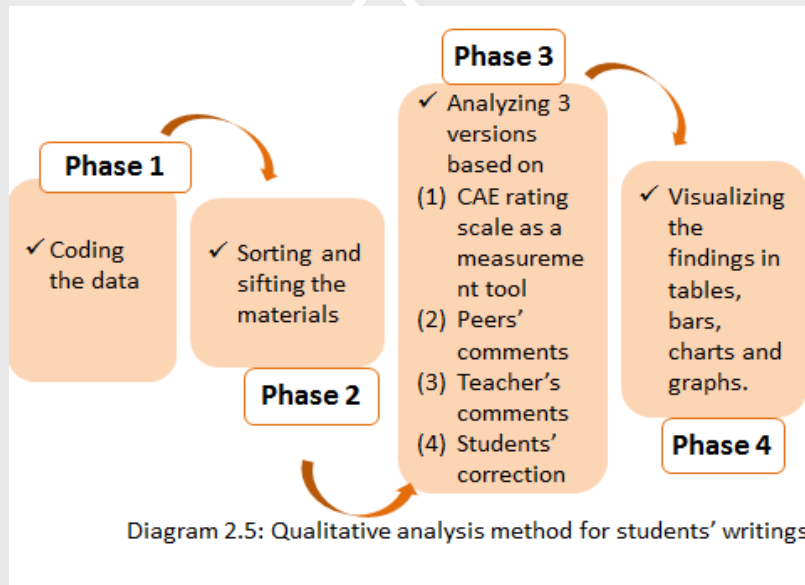
Three portfolios of three student cases were chosen to investigate the effect of portfolio on students' writing performance. For each portfolio, the researcher randomly chose two writing pieces of different genres to analyze.

Document analysis framework: In order to ensure the objectivity when analyzing writing pieces in students' portfolio, there was also a need to follow **CAE marking rubric**.

4.4. Data analysis method and procedure

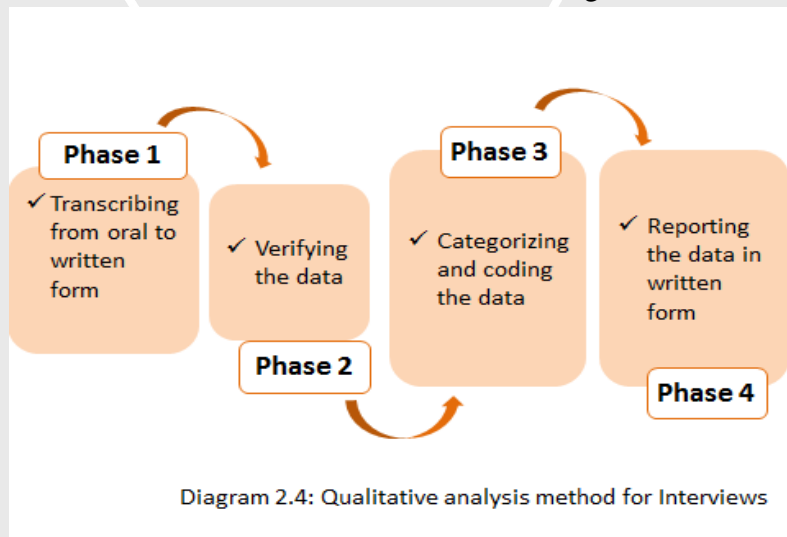
4.4.1. *For interviews: Qualitative analysis strategies*

The method and procedure of analyzing data collected from interviews are shown in the diagram below:



4.4.2. For document analysis: Qualitative analysis strategies

Following is the diagram visualizing the qualitative analysis method and procedure of students' writings.



5. Findings

As the ultimate goal of case study is to understand the complexity of a case in the most complete way possible, each case was analyzed and discussed respectively instead of in cluster, guided by the CAE marking descriptors. This helps increase the possibility of attaining the richest understanding of a case.

Moreover, it should first be noticed that several aspects in the CAE marking scheme for writing were not reported to be improved much, as a result of the portfolio writing process. Therefore, the

following presentation of data analysis and discussion pays particular attention to the writing abilities which have gone through the most considerable progress.

5.1. Research question 1

The answer to this question was received from interview data.

5.1.1. Case 1

In case 1's perception, she made almost no or just marginal improvements in such writing abilities as **target reader, communicative achievement, organizational pattern** and

grammar. She explained:

Before assigning any task, theory on specific genres such as brochure or leaflet was delivered by our teacher and samples are analyzed thoroughly... Moreover, when I come home, before writing any task, I always revise the theory. Hence, there can't be any misleading in the content or mistake in the conventions of the communicative task from the beginning (S1.21).

Moreover, case 1 self-assessed herself as competent in grammar, so rarely could grammatical mistakes occur. Hereinafter, the researcher focuses on only the most radical changes in terms of **cohesive devices** and **vocabulary**.

Cohesive devices

Positive changes could be seen through the ability “to link two simple sentences to make a complex or compound one” (S1). She added, when writing frequently, she tended to use cohesive devices more regularly and correctly. From mistakes in former versions, she could draw valuable experience for her own.

Vocabulary

This participant expressed a tremendous satisfaction with her vocabulary derived from conducting the portfolio. There was a big improvement in terms of vocabulary range, appropriacy and accuracy. S1 felt deeply contented when talking about what she could learn:

It [portfolio writing process] offers me a good chance to exploit extra resources such as dictionaries, thesauri, internet, etc and my friends' comments. In fact, I could learn and apply a wider range of synonyms, antonyms, collocations and low-frequency lexis also! [S1.28]

5.1.2. Case 2

Among the three cases, S2 was the one to reflect the most obvious progress. Except for some aspects with no or little improvements, she

claimed that the rest were positively adjusted not only from version to version but also throughout the portfolio writing process.

Target reader and coverage of main points

Firstly, S2 reported “*Portfolio writing process sharpened my critical thinking in choosing the target reader*”. She admitted that sometimes the readers of her writing were not focused in first versions. Nonetheless, with constructive comments and suggestions from the teacher and her classmates, she could shoot target at particular readers more precisely.

Secondly, for **coverage of main points**, S2 reflected radical improvements in the quality of the main points. Her first draft occasionally contained vague arguments. Notwithstanding, when it came to latter versions, such weaknesses were overcome to make the content more lucid. As a result, the final versions were always the ones she was most contented with.

Cohesive devices

Among all the aspects, the competence in using **cohesive devices** was perceived to have the most substantial enhancement in S2's case.

In the previous previous semesters, I had a lot of difficulties and shortcoming in using linking words. I did not often use connectors among sentences as well as paragraphs, so the text sounds desultory. Through the portfolio writing process, I gradually pay more attention in using such devices to enhance the coherence and cohesion. [S2.37]

Not only linking words, but also grammatical devices were reported to be paid greater attention. Positive changes could be seen through the ability “to repeat key words a certain times to highlight the writing topic”.

Vocabulary and grammar

Despite showing a keen appreciation of the teacher and peers' feedback and how much she learned from them, S2 claimed that “*sometimes*

comments from friends are vague, too general or even wrong”, so she needed to consider these very carefully before revising.

5.1.3. Case 3

In general, S3’s self-assessment of her writing ability as a result of the portfolio writing process more or less shared the same features with S2’s. A lot of improvements were perceived to be present in terms of **coverage of main points, format and register, cohesive devices, vocabulary and grammar.**

5.2. Research question 2

5.2.1. Case 1

Throughout the content analysis of her portfolio, the improvement in **coverage of main points, format and function, vocabulary and grammar** were reflected vividly, which will be thoroughly discussed in the following part.

Coverage of main points

Although the writer claimed that there were only few adjustments in the writing content, the

changes in the three versions of **leaflet**, by contrast, showed ample progress.

Firstly, in latter drafts, the WHAT and WHERE parts were combined into one with the restructuring of content, which increased the logicity in comparison with version 1. Secondly, in the first version, the HOW part seemed rather verbose with four complicated steps to access the learning resource centers. Thanks to her self-correction, they were shortened into three more lucid ones. Furthermore, contact information, which was absent from the first and second drafts were timely added in the last version. From version 2 to version 3, there was almost no change.

Vocabulary

Generally, S1’s language ability underwent significant betterments as she reported. In former versions, the writer often made mistakes in word forms, word choices and expressions though such slips had very little impact on communication. However, adjustments were made to correct the errors and diversify the **vocabulary**, which can be seen as follows:

Writing 1 – Love	Version 1	Version 2	Version 3
	<u>Apology</u> shows the respect...	Unchanged	<u>Apologizing</u> shows the respect...
	An apology <u>plays a means</u> of expressing...	Unchanged	An apology <u>means</u> expressing...
	That can lead to <u>more damage</u>	Unchanged	That can lead to <u>more severe damage</u>
Writing 2 – Leaflet	Flexible opening hour	Unchanged	X

(Note: sign “X” means the word/ phrase/ sentence does not appear in the version)

And here comes the changes in **grammatical items**

Writing 1 – Love	Version 1	Version 2	Version 3
	The <u>one</u> we love	Unchanged	The <u>ones</u> we love
	This way helps keep <u>relationship</u> going on	Unchanged	This way helps keep <u>a relationship</u> going on
	People just <u>apologizing</u> to avoid ...	Unchanged	People just <u>apologize</u> to avoid ...

(Note: sign “X” means the word/ phrase/ sentence does not appear in the version)

From the above two tables, it is conspicuous that all existent mistakes in version 1 were not

corrected after receiving peers’ comments. In fact, some suggestions were worth considering and if

they had been fully taken into consideration, correction could have been seen right in the second version. As stated earlier in answers for RQ1, S1 often thought that she hardly ever made such kinds of errors and sometimes peers gave unconvincing comments. This could partly explained for the late correction until the last version, after the teacher provided her feedback on both her writings and her viewpoints on peers' comments.

5.2.2. Case 2

Among the three cases, the most outstanding progress can be in S2's writing pieces. Except for such aspects as **genre, format, register** and **cohesive devices**, improvements were clearly exhibited in the other ones namely **coverage of main points, organizational pattern, function, vocabulary and grammar**.

Coverage of main points

In analyzing case 2's writings, it can be seen that positive changes were made in the content of both the **essay** and **critical review**. Interestingly, all the changes found in the writings concurred with what the informant reported in the interview.

Taking the essay about **motivation** for example, obvious changes were witnessed in the very first paragraph of the body part. In the first draft, to show her agreement with the importance of university qualifications, she used a quotation from Theore Rosevelt. However, according to a peer's comment about the need to "*clarify the saying to make it relevant to what was being mentioned*", the writer added more details to

support the main idea in the second draft:

According to Theodore Roosevelt, the great president of America, "A man who has never gone to school may steal a freight care, but if he has an university certification, he may steal the whole railroad. **This means that when a person is educated at university, they will have certification which convinces employers about his abilities.**

(S1's writing 1 – version 2)

However, when it came to version 3, with her reconsideration, the writer used other reasonings in placement for the above quotation, making her argument a lot stronger.

...After spending four or five years finishing tertiary education, if they study and practice well, they will have both outstanding diploma and excellent commands of computer as well as foreign language. As a result, plenty of good job opportunities will be opened to them, and getting a desirable position in career with high salary is only in their touch.

(S1's writing 1 – version 3)

Besides, in the first two drafts, some extreme expressions such as "*young people*" and "*most students*" were also replaced by "*many young people*" and "*most students*" in the last version.

Organizational pattern

For this criterion, changes from version 1 to version 2 were made based on peer's comments. Meanwhile, changes from version 2 and version 3 were made based greatly on the teacher's feedback. Specific examples are shown in the following table:

	Version 1	Version 2	Version 3
Writing 1 – Motivation	<i>When attending university, the youth can study a lot of academic courses like <u>geography course, history course, philosophy course</u></i>	Unchanged	<i>When attending university, the youth can study a lot of academic courses like <u>geography, history or philosophy courses.</u></i>
	<i><u>And</u>, studying at university is a good way...</i>	<i><u>Moreover</u>, studying at university is a good way...</i>	Unchanged

Writing 2 – Critical review	<i>The first and the last text are well-written. However, in the second text</i>	Unchanged	<i>The first and the last text are well-written. However, in the second one</i>
--------------------------------	---	-----------	--

Surprisingly, like vocabulary, such version. Specific changes are also synthesized below: **grammatical mistakes** as article, subject-verb agreement were not corrected until the last

	Version 1	Version 2	Version 3
Writing 1 – Critical review	<i>The chapter 4 entitled “Adulthood”</i>	Unchanged	<i>Chapter 4 entitled “Adulthood”</i>
	<i>the author give strong reasoning</i>	Unchanged	<i>the author gives strong reasoning</i>
	<i>The major weaknesses of this chapter lies in some biased assessment</i>	Unchanged	<i>The major weaknesses of this chapter lie in some biased assessment</i>
	<i>There is no accurate and reliable data</i>	Unchanged	<i>There are no accurate and reliable data</i>
Writing 2 – Motivation	<i>In modern society</i>	Unchanged	<i>In a modern society</i>

5.2.3. Case 3

Compared to S1 and S2, S3’s actual changes in her writings were exactly the same as what she perceived it.

Coverage of main points and target reader

S3 showed adjustments in not only **supporting ideas** but also in the **coverage of main points**. At first, although content points were included with some development of the topic, and **target reader** was only generally informed some irrelevances and omissions were still presented. The revision saw noticeable improvements after peer’s feedback was taken into consideration.

To be more specific, with the essay about *love*, in the first draft, the outline was not clear and supportive to the topic. Basically, the essay

discussed *apology* in three kinds of relationships: love between friends, family members and lovers. Nonetheless, as one student remarked:

“...your ideas are quite confusing and not persuasive enough. All the three types of relationships mentioned are in common of reasoning why it’s hard for people to say sorry and why they should say sorry. Furthermore, the reasons are too general and can be applied to every situation, not just the specific case. Therefore, you should not state your ideas as different types of different relations.”

Having pondered over this comment, in version 2, S3 substituted almost all the main points, each of which was adequately supported with clear and well-elucidated sub-ideas. The new outline can be viewed as follows:

For: Saying sorry is one of the best ways to protect your relationship from breaking.

- It is hard to apologize because of self-esteem and ego.
- However, once overcoming such obstacles, happiness will come and sadness will disappear.

Against: However, apology can be meaningless if we keep making mistakes and then just say sorry.

- Admitting the fault and trying to fix it is good
- Nevertheless, without improvements, the apology becomes untrustworthy.
- Hence, sooner or later, the loving relationship will come to an end.

Obviously, the content was enormously enhanced to cement the main arguments. Besides,

the last sentence in the introduction of version 1 which sounded confusing and unnecessary was omitted after revision.

Love is the most invaluable gift that god gives us. Its strength can help people overcome difficulties. However, it is so fragile that even a small mistake can break it. Therefore, apology is very important to maintain love as someone has said *“Love, as in enabling a relationship to survive, is all about being able to say sorry”*.

Honeyed words are sometimes not as powerful as apologies.

(S3's writing 1 – version 2)

6. Discussion

In answering research question 1 and 2, the research yielded significant findings. In general, the research revealed several correlations between the students' self-assessment on their writing ability and the actual progress revealed through document analysis. This is known as positive changes in terms of **content** and **vocabulary**. It is true to the students' self-report that changes were made based on peers and teacher's comments as well as self-correction. However, interestingly, there also existed **discrepancy** in cases' response and their actual progress in writing. On one hand, although students reported no or little improvements in such aspects as **content**, **grammar**, **format** and **function**, there were in fact more positive changes than students themselves self-assessed. This means sometimes the underlying effect of portfolio writing process was not recognized by the students. On the other hand, for **cohesive devices**, unlike what all participants self-assessment, not many changes could be identified when comparing the first version to the second and third one. The fact is that all three cases did a good job in using cohesive devices from the first version, so it is understandable when there were little modification in latter versions. Accordingly, it can be inferred that the portfolio writing process not only positively affected the writing ability from

version to version but also through the process.

With all the factors considered together, the findings of the present research more or less shared the same features of findings from other studies in the local field. The results supported the attempts of Coffin et al. (2003) and Deane (2013) that students' practical writing skills were enhanced considerably through portfolios, mainly based on teachers' and peers' comments. However, what makes the extant research different from others is that the researcher could (1) point out the discrepancy between students' self-assessment and the actual progress, (2) identify the progress in students' writing ability thanks to their self-correction of mistakes also.

7. Conclusion

In general, the study explored the impact of portfolio writing process on students' practical writing abilities. Through the in-depth analysis of the data collected from the interview and the document analysis, fruitful findings for two researcher questions are summarized as follows:

Research question 1

On one hand, from the participants' self-assessment, such writing abilities as **coverage of main points**, **cohesive devices** and **vocabulary** were reported to witness the most discernible progress. Generally, most of the writing ability enhancements were made thanks to the teacher's and peers' comments. Nevertheless, some were self-correction after re-reading and reconsideration. Notably, as being reported, peers' feedback and suggestions did not concur with the writer's view at times. Thus, some changes were not made after comments. On the other hand, the least changed aspects fell into less tangible aspects like **target reader**, **reader's attention**, **genre**, **register**, **function** and **organization pattern**.

Research question 2

The answer to research question 2 helped to verify the results of research question 1. The analysis of three versions of the students' writing

TỪ VIỆC DỊCH TÁC PHẨM VĂN HỌC NHẬT BẢN, SUY NGHĨ VỀ VIỆC DẠY VÀ HỌC VĂN HỌC NHẬT BẢN Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Nguyễn Thị Oanh

Viện Nghiên cứu Hán Nôm

Tóm tắt: Việc dịch các tác phẩm văn học Nhật Bản ở Việt Nam từ năm 1950 cho tới nay đã có sự phát triển vượt bậc. Nếu trước đây, việc dịch tác phẩm văn học Nhật Bản phải thông qua ngoại ngữ khác như tiếng Anh, Pháp, Trung... thì ngày nay số lượng các tác phẩm văn học Nhật Bản được dịch từ nguyên gốc tiếng Nhật ngày một nhiều, song việc đánh giá chất lượng các bản dịch hầu như chưa được chú ý đúng mức. Các nhà nghiên cứu lí luận phê bình văn học dịch nước ta tuy đã bàn nhiều đến việc nâng cao chất lượng, hiệu quả của lí luận, phê bình văn học, nhưng cũng chưa đưa ra được khung phương pháp luận cho vấn đề dịch thuật và đánh giá chất lượng bản dịch. Từ việc so sánh bản dịch tiểu thuyết *Nỗi lòng*, với bản gốc tiếng Nhật tác phẩm *Kokoro* của nhà văn Natsume Soseki, trên cơ sở vận dụng lí thuyết phiên dịch của một số nhà nghiên cứu văn học phiên dịch trong nước và trên thế giới, tác giả bài viết đã đi sâu phân tích các trường hợp sai lệch so với bản gốc và phương án sửa chữa từng trường hợp cụ thể. Tuy nhiên, mục đích của tác giả bài viết không chỉ dừng ở việc nêu ra và sửa chữa những lỗi sai trong tác phẩm dịch, mà còn hy vọng từ việc so sánh này cần suy nghĩ và thảo luận để làm sao có nhiều tác phẩm dịch có chất lượng, đóng góp về cả nghệ thuật và ngôn ngữ tiếng Việt, từ đó đề ra chiến lược giảng dạy và học tập môn văn học Nhật Bản ở các trường đại học ở Việt Nam hiện nay.

Qua bài viết của các tác giả vừa là nhà nghiên cứu Nhật Bản, vừa là giảng viên của các trường đại học, chúng ta có thể thấy rõ hơn tình hình giảng dạy và nghiên cứu văn học Nhật Bản ở một số trường đại học của Việt Nam hiện nay. Ngoài những biện pháp để khắc phục khó khăn, đẩy mạnh công tác giáo dục đào tạo nhân lực nhằm phát triển đội ngũ các nhà nghiên cứu, giảng dạy văn học Nhật Bản, cũng cần thiết phải xây dựng một chiến lược lâu dài cho việc đào tạo nhân lực nghiên cứu, giảng dạy và dịch văn học Nhật Bản. Hy vọng trong tương lai không xa sẽ có nhiều dịch giả

đồng thời là nhà giảng dạy, nghiên cứu văn học Nhật Bản xuất sắc và sản phẩm dịch của họ chắc chắn sẽ đáp ứng được đòi hỏi của công chúng và các nhà nghiên cứu, giảng dạy văn học Nhật Bản tại Việt Nam, góp phần tăng cường sự hiểu biết, giao lưu, hữu nghị giữa nhân dân hai nước Việt Nam và Nhật Bản.

Abstract: Since 1950 up to now, the translation of Japanese literary works in Vietnam has been remarkably developing. While in the past, the translation of Japanese literary works into Vietnamese must apply another bridging language such as English, French or Chinese,... the number of Japanese literary works which are translated directly from the source language is increasing. However, the translation quality is still not appropriately assessed. Despite numerous discussion on improving the quality and effectiveness of literary criticism theories, the researchers and criticizers in this field can still not set up a legal framework for translation and assessment of the translation quality. By comparing the translation of the novel "Noi long" to its original in Japanese named *Kokoro* by the writer Natsume Soseki on the base of applying translation theories of both home and international literary translation researchers, the author focuses on analyzing the errors and differences between the translation and its original and proposing corrections for each error. Not only identifying and correcting the errors of the translation, the author also suppose that it is worth more consideration and discussion to improve the translation quality and contribute both artistic and lingual values to Vietnamese language. By this way, it helps to propose teaching and learning methods of Japanese literature in Vietnamese universities nowadays.

Through this article of a Japanese researcher and a university lecturer, we can understand more about the situation of teaching and researching Japanese literature in several universities in Vietnam at present.

Besides solutions to recovery difficulties and promote the education and labor training in order to develop the force of researchers and lecturers of Japanese literature, it is also important to plan a long term strategy for training a staff of researching, teaching and translating Japanese literature. It is expected that in the near future, there are more and more persons who are both excellent researchers, lecturers and translators of Japanese literature and their translation works will certainly satisfy the public desires. The researchers and lecturers of Japanese literature in Vietnam will greatly contribute to the mutual understanding, exchange and friendship between Vietnamese and Japanese people.

1. Về hoạt động dịch thuật và phê bình tác phẩm văn học dịch tiếng Nhật

Như chúng ta đã biết, từ năm 1950 cho tới nay, cho dù phải thăng trầm qua thời gian, nhưng với 113 đầu sách xuất bản và 45 tác phẩm được dịch trên mạng (chủ yếu là tiểu thuyết) <1> <2> cho thấy sự phát triển vượt bậc của công việc dịch và xuất bản văn học Nhật Bản tại Việt Nam. Nếu trước đây, việc dịch tác phẩm văn học Nhật Bản phải thông qua ngoại ngữ khác như tiếng Anh, Pháp, Trung... thì ngày nay số lượng các tác phẩm văn học Nhật Bản được dịch từ nguyên gốc tiếng Nhật ngày một nhiều, ngoài một số dịch giả và nhà nghiên cứu như Nguyễn Thị Oanh dịch *Nhật Bản linh dị ký* của Keikai (Nxb. Văn học 1999) và sẽ ra tiếp *Tập truyện kể xưa nay* (Konjyakumonogatarishu) (Nxb. KHXH); Trần Thị Chung Toàn dịch *Cái búp* của Yoshimoto Banana (Nxb. Đại học quốc gia, 2000) và *Vườn hoa trăm sắc* của Fujiwarano Sadaie (Nxb. Thế giới, 2010); Lương Việt Dũng dịch *Nhật ký mang thai* (Nxb. Văn học, 2009); *Giáo sư và công thức toán* (Nxb. Hội nhà văn) cùng của Ogawa Yoko; *Đôi mắt ấy vẫn ở trên giường* của Yamada Amy (Nxb. Hội nhà văn, 2008); Bùi Thị Loan dịch *Câu ám ngâi thơ* (Nxb. Hội nhà văn, 2006) và *Tôi là con mèo* (Nxb. Hội nhà văn, 2011) của nhà văn nổi tiếng Nhật Bản Natsume Soseki; Hoàng Long dịch: *Thất lạc cõi người* (NXB HNV & Công ty Nhã Nam, 2011) và *Tà dương* (2012), và sẽ ra tiếp tiểu thuyết *Nữ sinh...*". Trong đó có nhiều dịch giả

còn trẻ nhưng đã phát lộ khả năng dịch thuật khá tốt các tác phẩm văn học Nhật Bản ra tiếng Việt, như Lương Việt Dũng, Bùi Thị Loan, Hoàng Long...<3>

Vấn đề dịch thuật văn học Nhật Bản đã được nhiều nhà nghiên cứu đi trước đề cập tới trong một số các công trình và các bài viết liên quan đến tình hình dịch thuật-nghiên cứu-xuất bản văn học Nhật Bản tại Việt Nam <4> và gần đây nhất là Hội nghị Lý luận phê bình văn học lần thứ III – Nâng cao chất lượng, hiệu quả của lý luận, phê bình văn học", ngày 4-5/6/2013 tại thị trấn Tam Đảo, tỉnh Vĩnh Phúc đã đề cập đến vấn đề dịch thuật bao gồm cả dịch thuật văn học Nhật Bản. Cho đến nay, ngoại trừ tác phẩm *Truyện Genji* do Nxb. KHXH ấn hành năm 1991 (không đề tên dịch giả) là tác phẩm bị giới nghiên cứu văn học Nhật Bản eo xèo, chê trách là một dịch phẩm không tốt (nhưng chưa có bài phê bình cụ thể nào), còn các tác phẩm dịch khác chưa thấy sự phản hồi của độc giả về trình độ dịch thuật cũng như các vấn đề khác. Cũng có thể nhà phê bình Việt Nam chưa hứng thú với việc phê bình, đánh giá các sách dịch văn học Nhật Bản ở Việt Nam. Hoặc tâm lý e dè, ngại đụng chạm khi phải phê bình cuốn sách dịch nào đó. Bàn về vấn đề văn học dịch nói chung, nhà phê bình văn học Phạm Xuân Nguyên cho rằng: "Phê bình dịch thuật văn chương đang rất cần thiết nhưng hiện nay chưa được chú ý đúng mức và chưa được chuẩn bị, đầu tư kỹ càng. Tình hình đó làm cho thực trạng dịch văn chương của ta nhiều khi bị gây nhiễu rối loạn không đáng có vì những ý kiến quy chụp, phê phán nặng nề từ những sai khác thông thường thay vì trao đổi, thảo luận trên tinh thần cầu thị cho những bản dịch tốt đem lại cho văn chương Việt Nam những đóng góp cả về nghệ thuật và ngôn ngữ trong tiếng bản ngữ. Phê bình dịch thuật văn chương không chỉ và không hẳn là góp ý, sửa chữa những lỗi sai, mà quan trọng hơn nữa là phân tích, đánh giá, biểu dương những bản dịch tốt, dịch hay, những dịch giả có công lao bắc những nhịp cầu qua các biên giới quốc gia, dân tộc".

Tuy nhiên, làm sao để phê bình dịch thuật văn

chương không chỉ là sự góp ý, sửa chữa những lỗi sai? Làm sao có thể kích thích các nhà phê bình chú trọng tới tác phẩm? Dịch giả Trịnh Lữ cho rằng, “cần có những bài phê bình dựa trên nền tảng lý thuyết, trên phương diện mang tính xây dựng thì mới khích lệ được công việc này”. Nhiều nhà nghiên cứu văn học cũng báo động tình trạng sách lý luận phiên dịch hay phê bình dịch thuật văn chương ở nước ta còn quá ít. Cho dù, ở nước ngoài, các công trình nghiên cứu về phiên dịch học không ít. Có thể người viết bài này chưa biết nhiều về thành tựu của lĩnh vực này, nhưng các cuốn sách như: *Phiên dịch nhập môn và Tiêu chuẩn của việc dịch thuật – Cách đọc và cách truyền tải chương trình* của Tsujitani Shinichiron; *Tìm hiểu các vấn đề phiên dịch* của Anthony Pym, người dịch ra tiếng Nhật là Takeda Kayoko; Hay cuốn *Đương đại phiên dịch lý luận* của GS. Lưu Bật Khánh, trường Đại học Trung văn, Hồng Kông;... đều có thể dễ dàng tìm thấy trên mạng Google. Tuy nhiên, công tác dịch thuật các tác phẩm về lý luận văn học dịch như trên đã nói còn rất ít, nhất là các sách phục vụ cho việc phê bình dịch thuật văn học Nhật Bản, vì thế công việc phê bình dịch thuật hầu như không xuất hiện. Đây là điều đáng suy nghĩ cho vấn đề phê bình dịch thuật văn học Nhật Bản trong tương lai.

Tuy chưa có bài viết nào về vấn đề dịch văn học Nhật Bản, nhưng từ ý kiến của các dịch giả các thứ tiếng khác về vấn đề dịch thuật cũng có thể cho thấy phần nào về quan niệm dịch thuật tác phẩm văn học nước ngoài ở Việt Nam. Theo dịch giả Lê Hồng Sâm thì “Người dịch phải xác định cho mình một “độ” nhất định để vừa giữ được tinh thần của tác phẩm gốc mà vẫn giúp bản dịch không quá khó tiếp nhận đối với độc giả trong nước”. Quan niệm về “độ”, dịch giả cho rằng: “cái “độ” đó có thể thay đổi theo thời gian, phù hợp với sự biến chuyển của ngôn ngữ và văn hóa. Ví dụ, người ta sẽ không thể nào sử dụng ngôn ngữ của mấy chục năm về trước để chuyển tải nội dung cho độc giả ngày nay, cũng như, việc dịch thẳng những cụm từ thô, tục – vốn tồn tại rõ ràng trong bản gốc – hẳn khó chấp nhận trong thể hệ của bà” <6>. Dịch giả Trịnh Lữ khi trích dẫn

quan điểm của nhà phê bình George Steiner, cho rằng “dịch thuật là một nghệ thuật có tính chính xác”. Một khi nó là nghệ thuật, nó ắt mang dấu ấn sáng tạo của người dịch. Theo dịch giả, trong văn học, khó tìm đâu một bản dịch đúng. Thay vì đó, ông đặt ra vấn đề dịch theo xu hướng bản xứ hóa hay mang những yếu tố ngoại lai trong tác phẩm tới người đọc nước mình” <7>. Dịch giả Lương Việt Dũng từ kinh nghiệm của việc dịch văn học Nhật Bản cho biết, “ở xứ Phù Tang, người ta thường dịch theo xu hướng bản xứ hóa với những tác phẩm văn học, bằng việc thay đổi tên địa danh, nhân vật cho quen thuộc, giúp độc giả của họ có thể dễ dàng tiếp cận các tác phẩm văn học nước ngoài và điều này có hiệu quả, thể hiện ở lượng tiêu thụ những tác phẩm dịch theo phong cách này tại xứ mặt trời mọc” <8>. Nhà phê bình văn học Phạm Xuân Nguyên cho rằng, “Dịch là sự tiếp biến, thương lượng giữa các nền văn hóa”. Tất nhiên, để sự thương lượng này thỏa đáng nhất và mang lại bản dịch hay, chất lượng cho độc giả thì cần đến tâm, tài của người dịch” <9><10>.

Người viết với tư cách là nhà nghiên cứu đồng thời là dịch giả văn học Nhật Bản rất đồng tình với ý kiến của của nhà phê bình George Steiner, cho rằng “dịch thuật là một nghệ thuật có tính chính xác”. Tuy nhiên cũng có rất nhiều quan điểm khác nhau, thậm chí đối lập về quan điểm dịch thuật. Có người cho rằng chỉ cần dịch ý, dịch tự do, nhưng cũng có người yêu cầu phải dịch sát ý (trực dịch), không được tùy tiện thêm bớt. Ở Việt Nam vào khoảng những năm 1960 do yêu cầu cấp bách cần phổ biến những giá trị tinh thần của cha ông ta trong quá khứ nên công tác dịch thuật Hán Nôm được đẩy mạnh. Tuy không xác lập các khung pháp lý cho công tác dịch thuật nhưng tiêu chí các dịch giả bấy giờ đặt ra là phải “tín và nhã”. “Tín” là chính xác; “nhã” là nghệ thuật. Để đạt đến sự “tín” và “nhã” rất cần khả năng đọc giỏi chữ Hán và khả năng văn học của người dịch thuật.

Đối với việc dịch văn học Nhật Bản cũng như vậy, để có bản dịch có chất lượng tốt, ngoài trình độ tiếng Nhật, dịch giả phải có phong văn hóa sâu

rộng; có khả năng cảm thụ tác phẩm và truyền tải tinh thần của tác phẩm ra tiếng Việt. Nhưng chúng ta đã biết, trong số các tác phẩm văn học Nhật Bản được dịch và xuất bản hiện nay đa phần được dịch từ tiếng Anh, Pháp, Trung. Lẽ đương nhiên, nếu dịch giả văn học Nhật Bản là những người không biết tiếng Nhật, không hiểu biết nhiều về văn hóa Nhật Bản thì khó có thể có bản dịch tốt.

Gần đây, nhân được đọc phần biên bài viết *Đánh giá chất lượng bản dịch – Khảo sát với bản dịch tiếng Việt tác phẩm “Kokoro” của Natsume Soseki* của Bùi Mạnh Hùng (Khoa sau đại học, Trường Đại học Hà Nội) <11>, chúng tôi có dịp đọc đối chiếu lại bản dịch tác phẩm “Nỗi lòng” của nhà văn Natsume Soseki do Đỗ Khánh Hoan và Nguyễn Tường Minh dịch, Nxb. Sông Thao phát hành vào năm 1971 (chúng tôi gọi là “bản dịch cũ”). Qua so sánh với bản gốc, chúng tôi thấy bản dịch của hai dịch giả mắc khá nhiều lỗi. Có thể chia các lỗi trên thành các loại như sau:

Thứ nhất: Dịch chưa chính xác

1/ Dịch chưa chính xác do hiểu nhầm từ.

Khảo sát rất ít các trường hợp dịch chưa chính xác, chúng tôi thấy phần lớn đều do dịch giả hiểu nhầm từ dẫn đến dịch sai. Ví dụ ở trường hợp (1), nguyên văn là (たしかーと思う) có nghĩa là “có lẽ”. Dịch giả dịch nhầm thành “tôi nhớ rõ”. “Tôi nhớ rõ” và “có lẽ” là hai tổ hợp từ khác nhau, một bên là tổ hợp từ cho thấy sự chính xác của ký ức; một bên là tổ hợp từ cho thấy sự phân vân, phỏng đoán, khẳng định một cách dè dặt về điều trong quá khứ, nghĩ rằng “có thể như thế”. Hoặc trường hợp (10) nhầm từ “nhà xí” (便所) thành “nhà tắm” 風呂.

2/ Dịch chưa chính xác do chưa hiểu thấu đáo về văn hóa, phong tục Nhật Bản.

Nhà nghiên cứu phê bình lí luận ngôn ngữ phiên dịch học người Anh Catford là người đầu tiên đề xướng khái niệm gọi là “phiên dịch ngang bằng giá trị”. Theo Catford mục tiêu chính trong hoạt động phiên dịch là “hãy tìm ra những giá trị giống nhau”. Tuy nhiên để tìm ra “những giá trị giống nhau” cần tìm hiểu ngôn ngữ trên nền văn hóa.

Dịch giả Trần Đình Hiến đã nói: “Trước tiên anh phải có sự hiểu biết sâu sắc về văn hoá của chính dân tộc mình, sau đó cũng phải hiểu biết sâu sắc văn hoá của đất nước có ngôn ngữ mà anh định chuyển ngữ. Bởi, văn học dịch là sự giao lưu giữa hai nền văn hoá chứ không đơn thuần là ngữ nghĩa. Không am hiểu cả hai nền văn hóa thì khó có bản dịch tốt. Sau đó là khả năng Việt hóa ngôn ngữ, văn dịch phải như văn viết bằng tiếng Việt” <12>.

Wilhelm von Humboldt, nhà nghiên cứu ngôn ngữ người Đức **Heyman Steinthal** (1823-1899) cũng nhấn mạnh hơn đến nghiên cứu ngôn ngữ và cho rằng “nghiên cứu các hình thức của ngôn ngữ có thể cho ta khả năng đạt tới chỗ hiểu thấu tinh thần của dân tộc: “Các dữ kiện của ngôn ngữ minh họa rõ ràng nhất mọi nguyên lý của tâm lý các dân tộc”.

Khảo sát các trường hợp dịch chưa chính xác do có sự khác biệt về văn hóa, phong tục tập quán, ngoài lí do chưa hiểu thấu đáo về tiếng Nhật, nhiều khả năng dịch giả dịch từ ngôn ngữ khác nên chưa thể “tìm ra những giá trị ngang bằng” trong trường hợp chuyển dịch. Ví dụ ở trường hợp (2), nếu dịch “đi theo để kỳ lưng” thì câu đó sẽ được hiểu là: người mẹ đi theo người cha cùng một lúc vào nhà tắm. Nhưng ý câu lại không phải như vậy, người cha vào nhà tắm, đến khi người mẹ “đi vào kỳ lưng” và “đang kỳ lưng” thì người cha ngắt đi, bà liền hô âm lên gọi người con, đến khi người con chạy vào xem thì thấy người cha “mình trần được mẹ tôi ôm giữ lấy từ phía sau”. Nếu dịch giả chú ý đến văn hóa “ofuro” (nhà tắm) và thói quen “tắm” của người Nhật trong truyền thống ắt sẽ dịch chính xác hơn ở trường hợp này. Chúng ta đã biết, người Nhật rất thích ngâm mình trong các bồn tắm nước nóng tới tận cổ, gọi là suefuro. Đến khoảng đầu thế kỷ XVII, các “suefuro” không phải chỉ là để xông hơi và nước tắm bằng thảo dược mà người ta đã dùng nước giềng để đun lên gọi là suifuro và các suifuro đã trở lên phổ biến trong các gia đình Nhật Bản. Ngoài ra, do yufune (bồn tắm thuyền) rất tốn nước nóng, và cũng chỉ chứa được ít lượng nước nóng không đủ tắm nên người Nhật là dùng thùng gỗ cá nhân. Thông thường thùng cao khoảng 80 cm,

miệng rộng khoảng 80 cm. Trong phòng tắm, người ta đặt thùng tắm, nơi treo mắc quần áo, bên cạnh thùng tắm còn làm cả chỗ để người khác có thể giúp kỳ cọ. Như vậy trong trường hợp bà mẹ đi kì lưng cho ông bố, khi ông ngắt đi, bà mẹ chỉ có thể ôm để ông bố (nguyên văn là “mẹ tôi ôm giữ lấy từ phía sau) để mặt ông không đập xuống nước hoặc va vào miệng thùng tắm. Ông bố không thể “nằm đờn người (tức nằm thẳng, cứng đờ) trên tay bà mẹ được”.

Catford khi nói đến “những giá trị ngang bằng” cũng nhấn mạnh đến những giá trị giống nhau về văn pháp như từ vựng, cú pháp.... Lê đương nhiên việc chuyển ngữ từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ kia khó có thể giữ nguyên hoàn toàn những giá trị giống nhau về văn pháp, song nếu giữ được thì đó là phương án tối ưu cho việc phiên dịch (dịch văn bản và dịch miệng). Khảo sát trường hợp thứ (7) từ nguyên gốc là “bên gối”, được dịch là “bên giường” “Bên giường” và “bên gối” đều chỉ địa điểm xảy ra hành động chăm sóc ân cần của người con khi cha vừa bị ngắt, nhưng chúng lại cho chúng ta biết về sự khác nhau trong cuộc sống sinh hoạt ăn ở của người Nhật. Chúng ta đã biết, vào thời cận đại ở Nhật Bản, đối lập với nhà ở kiểu tây là nhà kiểu Nhật, gọi là “zashitsu”. Ở thời Natsume Soseki người Nhật vẫn sống chủ yếu trong các zashitsu (nhà kiểu Nhật), tức nhà gỗ, cửa kéo, không có tường, chỉ ngăn bằng bình phong, rèm... và nằm trên sàn chiếu tatami, rất ít nhà dùng giường. Như vậy, từ “zashiki” và “makuramoto” đã cho biết người cha sống trong ngôi nhà truyền thống zashiki của Nhật và nằm trên nệm dài trên sàn chiếu tatami. Vì vậy nếu dịch “ngồi lại bên gối” thì không chỉ dịch chính xác từ gốc cho mà còn cho chúng ta hiểu rõ thêm văn hóa dân tộc Nhật Bản.

Thứ hai: dịch suy diễn, thêm vào quá nhiều từ

Lỗi diễn dịch, dịch suy diễn, thêm quá nhiều từ chiếm một tỉ lệ khá lớn 15/36 trường hợp. Thực tế dịch giả có quyền thêm vào để cho câu văn thêm sáng nghĩa. Ví dụ ở trường hợp (3), câu “Tôi đâm nháo đâm nhào chạy vào” được thêm vào sau câu “bỗng dưng gọi tôi giật giọng ầm ĩ cả lên”. Theo

chúng tôi sự thêm vào này có thể chấp nhận được. Nếu không thêm vào, độc giả cũng có thể tưởng tượng trong trường hợp đó, người con không thể hành động khác mà sẽ “hốt hoảng, vội vã chạy vào”. Tuy nhiên, chúng ta đã biết Natsume Soseki “thuộc thế hệ những trí thức tinh hoa theo khuynh hướng sáng tạo văn hóa từ cuộc đối đầu phương Đông và phương Tây thời kỳ Minh Trị (1868-1912), là một trong những chủ soái của trường phái văn chương tâm lý cao sang (Yoyuha – Dư dụ phái) bút chiến với chủ nghĩa tự nhiên (shizenshugi) trên văn đàn Nhật Bản những năm đầu thế kỷ 20” <13>. Ở đoạn văn này có lẽ nhà văn không đặt trọng tâm vào việc mô tả chân thực sự hốt hoảng ấy là từ người con, ông muốn nhấn mạnh đến tình trạng của người cha. Người cha vừa mới ngắt đi, nhưng khi được đưa vào nhà đã ngay lập tức hồi tỉnh trở lại, và đó là nguyên nhân dẫn đến sự giằng co trong nội tâm nhân vật khi quyết định có lên đường hay không ở đoạn văn sau.

Trong tiểu thuyết và truyện ngắn của Soseki, ông đặc biệt nhấn mạnh đến yếu tố cảm xúc trong sáng tạo nghệ thuật. Vì thế khi so sánh nguyên gốc với bản dịch, chúng thấy lỗi dịch suy diễn, thêm từ của dịch giả không chỉ làm cho câu văn thêm dài dòng, ý sai lạc mà còn ảnh hưởng đến văn phong của tác giả.

Ví dụ, ở trường hợp (33), (34) (bản dịch cũ): “Mẹ tôi đã lấy làm điều tốt lành cái triệu chứng đáng làm cho mình thất vọng hơn hết (33). Tuy nhiên, bà đã dùng tiếng “đói khát” theo lối nói ngày xưa, vừa có nghĩa là đói ăn, vừa có nghĩa là khát uống nhưng chỉ dùng khi nói đến những người ốm đau bệnh tật mà thôi (34)”. Nguyên văn tiếng Nhật là: 母は失望していいところにかえって頼みを置いた。そのくせ病気の時にしか使わない渴くという昔風の言葉を、何でも食べたがる意味に用いていた。 Phương án dịch của chúng tôi: Trong lúc thất vọng, mẹ tôi đã đặt hy vọng như thế(33). Nhưng, hai chữ “đói khát” nói theo kiểu ngày xưa thì chỉ dùng khi bệnh nặng với ý là cái gì cũng muốn ăn (34).

Thực ra câu dịch này không sai, nhưng từ câu đơn giản dễ hiểu ở nguyên gốc, khi chuyển sang

tiếng Việt dịch giả lại làm cho câu văn trở nên rối rắm, khó hiểu. Hai từ “đói khát” được dịch giả giải thích thêm “vừa có nghĩa là đói ăn, vừa có nghĩa là khát uống” vừa làm cho câu văn dài dòng, vừa thiếu chính xác. Nguyên gốc dùng từ “khát” có nghĩa là “thèm khát”, mà “thèm khát” lại không phải “khát uống” mà đúng như nhà văn giải thích “thèm khát” có nghĩa là “cái gì cũng muốn ăn”. Cách vừa dịch vừa diễn dịch của dịch giả theo chúng tôi là điều tối kỵ trong phiên dịch. Chỉ trong trường hợp khác biệt về văn hóa và không thể chuyển dịch tương đương thì người dịch mới thêm từ để cho rõ nghĩa. Diễn dịch sẽ làm cho câu dài dòng và dễ gây ngộ nhận cho độc giả về văn phong của tác phẩm. Thậm chí một số từ khi đưa thêm vào đã làm “hông” hình ảnh của nhân vật, làm cho tính cách nhân vật trở nên “méo mó”.

Ví dụ ở trường hợp (36) (Bản dịch cũ): “Dĩ nhiên là thầy tôi muốn giữ bác tôi lại để cho mình khỏi quá cô quạnh nhưng tôi ngờ rằng còn có một lý do khác nữa: thầy tôi muốn có ai đó ngồi nghe mình than thở nỗi bất bình về việc mẹ con tôi ngại ngần không chịu để ông ăn những món ông thèm cho đến sượng miệng”.

伯父が見舞に来たとき、父はいつまでも引き留めて帰さなかった。淋しいからもっといてくれというのが重なる理由であったが、母や私が、食べたいだけ物を食べさせないという不平を訴えるのも、その目的の一つであつたらしい。Phương án dịch của chúng tôi: “Ông lấy lý do chính là buồn nên muốn bác tôi ở lại lâu hơn nhưng, hình như còn có một mục đích muốn phàn nàn với bác tôi rằng, ông chỉ muốn ăn những thứ ông thèm, mà mẹ tôi và tôi lại không cho”.

Dịch giả thêm vào mấy câu “cho đến sượng miệng” trong đoạn văn trên sẽ khiến hình ảnh của người cha trở nên “méo mó” trong mắt người đọc. Ông trở thành kẻ “phàm phu tục tử”, ăn chẳng nghĩ đến ai, chỉ cốt “sượng miệng mình”. Nhưng không phải như vậy, đoạn văn (31)(32) đã cho thấy cái gọi là “của ngon vật lạ” mà người cha nói đến đâu phải “cao lương mỹ vị” gì, món mà ông thích chỉ mấy thứ quà vặt, bình thường, dân dã. Ngay cả người con khi cha nói tới mấy thứ

“của ngon vật lạ” còn cảm thấy “vừa buồn cười, vừa thực thê thảm” bởi cha mình “đâu có sống ở chốn thị thành, nơi có thể thưởng thức những của ngon vật lạ. Tối đến, ông bảo nướng cho mấy thứ như bánh gạo, ngồi nhai rôm rốp”. Cuộc sống của người cha ở nơi thôn quê qua mô tả của nhà văn thật dung dị và chất phác.

Thứ ba, cách chọn từ

Đối với nhà văn, mỗi câu, mỗi chữ viết ra đều phải đắn đo suy nghĩ kỹ càng mới hạ bút, thậm chí ngay cả khi viết ra rồi vẫn không hài lòng, tẩy xóa đi và viết lại. Vì thế việc dịch văn chương càng cần phải thận trọng. Qua khảo sát một số trường hợp diễn dịch, chúng tôi thấy dịch giả quá dễ dãi trong việc dùng từ. Ví dụ trường hợp sau: “Tôi trở về phòng riêng giương mắt nhìn (20) hành lý trông trên sàn. Hành lý đã được buộc dây chặt chẽ, sẵn sàng theo tôi lên đường. Tôi đứng mơ màng (21) một lúc không biết là có nên tháo dây buộc ra không”. Nguyên văn là:

私は自分の部屋にはいって、そこに放り出された行李を眺めた。行李はいつ持ち出しても差支えないように、堅く括られたままであった。私はぼんやりその前に立って、また縄を解こうかと考えた。Phương án dịch của chúng tôi: “Tôi trở về phòng riêng, lặng nhìn (20) đồng hành lý vút chổng chơ trong phòng. Hành lý đã được buộc dây chặt chẽ, có thể sẵn sàng mang đi bất cứ lúc nào. Tôi thần thờ đứng trước đồng đồ (21), nghĩ không biết có nên tháo dây buộc ra nữa hay không”.

“Giương mắt nhìn” chỉ việc mở to mắt nhìn việc xảy ra với vẻ ngây ngô và bất lực, nhưng động từ “nagameru” lại có nghĩa “ngắm nhìn cái gì đó từ xa”; “vừa nhìn vừa suy nghĩ”; “vừa nhìn vừa trầm tư”. Vì thế phương án dịch là “lặng nhìn” sẽ thích hợp hơn khi nhân vật đang ở trạng thái bản khoãn, do dự.

Từ “mơ màng” cũng cho thấy sự dễ dãi của dịch giả trong việc chọn lựa từ ngữ. “Mơ màng” chỉ trạng thái luôn mơ tưởng đến điều mình mong muốn (thường là không thiết thực). Nhưng “bonyari” không phải với nghĩa đó, “bonyari” dùng để chỉ trạng thái như chờ người ra, đầu óc

trông rỗng, không chú ý tới bất kỳ việc gì, mất hết vẻ linh hoạt nhanh nhẹn. Ở trường hợp này, “bonyari” được Natsume Soseki dùng để mô tả đúng tâm trạng “tiền thoái lưỡng nan” của nhân vật khi xảy ra chuyện trở bệnh của người cha.

Thứ tư: chưa chú ý đến hoàn cảnh ngôn ngữ đối thoại

Nhà nghiên cứu văn học Bích Thu viết: “Ngôn ngữ đối thoại giữ vai trò đáng kể trong khắc họa tính cách nhân vật. Mỗi nhân vật được nhà văn quan niệm như một ý thức, một tiếng nói, một chủ thể độc lập” <14>. Trong tiểu thuyết của “Nỗi lòng” của Natsume Soseki khi nhân vật đều là người trong gia đình thì ông hầu như sử dụng ngôn ngữ đời thường, không chút màu mè. Tuy nhiên, khi dịch ra tiếng Việt, dịch giả lại không chú ý đến điều này khiến cho các cuộc đối thoại giữa những người trong gia đình không còn giữ được sự tự nhiên như trong đời sống thực tế.

Ở đoạn chú số (5), nguyên văn viết: それでも座敷へ伴れて戻った時、父はもう大丈夫だといった。 Bản dịch cũ là: “Nhưng vừa được đi về phòng, thầy tôi tỉnh lại ngay “Bây giờ tôi thấy khỏe rồi””.

“もう大丈夫だ” là thể hiện tình trạng hoàn toàn yên ổn, không có vấn đề gì, không còn nguy hiểm. Nếu dịch là: “Bây giờ tôi thấy khỏe rồi”, về mặt ý nghĩa không có vấn đề gì, nhưng đặt trong hoàn cảnh đối thoại thì dư thừa quá nhiều từ, nhất là ở tình trạng nhân vật vừa tỉnh lại sau khi bị ngất. もう大丈夫 chỉ cần chuyển ngang đúng nghĩa tức là “không sao rồi”, “ổn rồi”. Phương án dịch của chúng tôi là: “Nhưng khi vừa được đưa về phòng, cha tôi đã bảo “Không sao rồi”.

Hoặc trường hợp (18). Nguyên văn là: 「お前は今日東京へ行くはずじゃなかったか」と父が聞いた。「ええ、少し延ばしました」と私が答えた。「おれのためにかい」と父が聞き返した。 Bản dịch cũ là: “Đến chiều hôm đó, thầy tôi hỏi: “Thế tới hôm nay mà con vẫn chưa lên đường đi Tokyo hay sao?” (18). “Vâng, con đã quyết định nán lại nhà ít ngày, thầy ạ”. “Chỉ vì thầy có phải không, con?”.

Ở câu trên, dịch giả đã dịch không chính xác câu: 「お前は今日東京へ行くはずじゃなかったか」

と父が聞いた。 “Cha tôi hỏi: “Hôm nay chẳng phải là ngày con đi Tokyo hay sao?”. Sự không chính xác thể hiện ở chỗ, thực tế người con đã định ngày lên đường đi Tokyo và người cha đã biết về điều đó. Ngoài ra ngôn ngữ đối thoại trong nguyên bản là ngôn ngữ đời thường, ngắn gọn, nhưng khi dịch dịch giả lại không chú ý đến hoàn cảnh ngôn ngữ làm cho đoạn đối thoại trở nên rườm rà, thiếu tự nhiên.

“Tiểu thuyết thuộc loại hình tự sự nên nghệ thuật trần thuật là một trong những yếu tố quan trọng trong phương thức biểu hiện, và còn là thành tố cơ bản thể hiện cá tính sáng tạo của nhà văn. Ngôn ngữ người kể chuyện, ngôn ngữ nhân vật tạo nên giá trị nghệ thuật của tác phẩm tự sự thông qua đối thoại. Nhờ đối thoại mà các vấn đề trong tác phẩm đặt ra được xem xét dưới những điểm nhìn khác nhau” <15>.

Trở lên là một số vấn đề liên quan đến việc dịch văn học Nhật Bản ở Việt Nam – trọng tâm là tác phẩm “Nỗi lòng” của nhà văn Natsume Soseki. Việc so sánh phân tích những vấn đề trong bản dịch trước đây của hai dịch giả Đỗ Khánh Hoan và Nguyễn Tường Minh không chỉ dừng ở mục đích sửa chữa những lỗi nhầm lẫn trong tác phẩm dịch, mà còn hy vọng giúp suy nghĩ và thảo luận để làm sao có nhiều tác phẩm dịch tốt có đóng góp về cả nghệ thuật và ngôn ngữ tiếng Việt, từ đó đề ra chiến lược giảng dạy và học tập môn văn học Nhật Bản ở các trường đại học ở Việt Nam hiện nay.

2. Về việc giảng dạy văn học Nhật Bản tại một số trường đại học ở Việt Nam hiện nay

Việc giảng dạy và nghiên cứu văn học Nhật Bản ở Việt Nam đã được một số nhà nghiên cứu đi trước đề cập tới qua một số bài viết của Hà Văn Lương <16> và Trần Thị Chung Toàn <17>. Bài viết của Hà Văn Lương đã cho biết khá cụ thể về tình hình giảng dạy văn học Nhật Bản ở các trường cao đẳng và đại học ở Việt Nam. Ông viết: “Bên cạnh việc giới thiệu một cách khái quát tiến trình phát triển của văn học qua các thời kỳ dưới tác động và ảnh hưởng của các biến cố và sự kiện lịch sử, sinh viên được học văn học Nhật Bản với

đầy đủ các tác giả tiêu biểu và các thể loại văn học khác nhau. Với số lượng dao động từ 15 tiết đến 30 tiết (tùy theo ngành học và chưa kể thời gian làm bài tập, niên luận và khóa luận tốt nghiệp), văn học Nhật Bản được trình bày từ văn học dân gian đến văn học cận và hiện đại. Trong đó, chương trình tập trung cụ thể vào những tác giả, tác phẩm lớn tiêu biểu cho từng thời kỳ văn học, thể loại như: M.Basho và thơ Haiku (thời Trung đại), R.Akutagawa và thể loại truyện ngắn (thời Cận đại) và Y. Kawabata và văn xuôi Nhật Bản hiện đại. Như vậy, với cách trình bày đó, văn học Nhật Bản được giới thiệu một cách khá hoàn chỉnh vừa có diện, vừa có điểm trong chương trình đại học. Điều này cung cấp cho sinh viên những kiến thức chủ yếu, quan trọng mang tính khoa học và hệ thống về một nền văn học cụ thể góp phần làm giàu và phong phú hơn vốn văn học và năng lực cảm thụ thẩm mỹ”. Ông nhận xét: “Khoảng trong vòng nửa thế kỷ, thông qua nghiên cứu và giảng dạy, văn học Nhật Bản ngày càng được phổ biến sâu rộng trong nhiều tầng lớp khác nhau của xã hội, đặc biệt là giới trí thức, học sinh, sinh viên và những người yêu văn học của nước ta. Đó là những tín hiệu đáng mừng, cần quảng bá hơn nữa nền văn học này để chúng ta hiểu sâu thêm về đất nước, con người, văn hóa của xứ sở Phù Tang”.

Tuy nhiên, tác giả bài viết cũng chỉ ra một số hạn chế của việc nghiên cứu và giảng dạy văn học Nhật Bản ở Việt Nam. Ông cho rằng: trong khi một số lượng lớn các tác phẩm văn học Nhật Bản được dịch ra tiếng Việt, nhưng đội ngũ nghiên cứu và giảng dạy văn học Nhật ở nước ta mới chỉ bó hẹp trong phạm vi những người nghiên cứu văn học ở các viện, trung tâm và giảng dạy ở các trường phổ thông, cao đẳng, đại học. Các giảng viên các trường cao đẳng và đại học chưa thật chú tâm và công việc nghiên cứu. Một số sách và bài viết chỉ tập trung chủ yếu vào một số thể loại (tiểu thuyết, truyện ngắn, thơ) và tác giả (M. Basho, Y. Kawabata...), các mảng kịch và văn học dân gian Nhật Bản còn chưa được nghiên cứu một cách sâu sắc, cụ thể. “Hai tác giả Haruki Murakami (sinh năm 1949) và Banana Yoshimoto (sinh năm 1964) của văn học Nhật Bản đương đại đã được dịch ở

nước ta với một khối lượng tác phẩm khá lớn, nhưng hầu như chưa có một bài nghiên cứu nào viết về sáng tác của họ”.

Nhận xét trên đây của tác giả Hà Văn Lưỡng đã phản ánh phần nào những khó khăn trong công tác nghiên cứu và giảng dạy văn học Nhật Bản (không qua nguyên tác tiếng Nhật) tại Việt Nam. Cũng như công việc dịch thuật văn học Nhật Bản, để nghiên cứu và giảng dạy tốt môn Văn học Nhật Bản, lý tưởng nhất cũng phải biết tiếng Nhật ở mức độ nào đó (ví dụ có thể đọc và cảm thụ tác phẩm qua tác phẩm gốc mà không phải tác phẩm dịch); Phải có phong văn hóa sâu rộng, phải có sự hiểu biết về Nhật Bản, đặc biệt trên lĩnh vực văn hóa, văn học. Lẽ đương nhiên, đây là vấn đề rất khó, đòi hỏi sự cố gắng vượt bậc của đội ngũ giảng viên và các nhà nghiên cứu văn học Nhật Bản ở các khoa Ngữ văn các trường đại học của Việt Nam hiện nay. Bên cạnh đó, cũng đòi hỏi các nhà nghiên cứu và dịch giả biết tiếng Nhật phải nâng cao năng lực tiếng Nhật và khả năng cảm thụ văn học để có thể chuyển tải đúng tinh thần của tác phẩm tới bạn đọc. Điều này lại liên quan đến công việc giảng dạy và học môn Văn học Nhật Bản tại khoa Nhật Bản tại các trường đại học chuyên ngữ hiện nay.

Tình hình giảng dạy và học tập văn học Nhật Bản tại khoa tiếng Nhật ở các trường đại học chuyên ngữ như thế nào. Qua bài viết: *Tình hình dịch thuật, xuất bản, giáo dục và nghiên cứu văn học Nhật Bản tại Việt Nam – hiện trạng và vấn đề* (bản tiếng Nhật) của tác giả Trần Thị Chung Toàn chúng ta cũng có thể biết khá kỹ lưỡng về chương trình giảng dạy văn học Nhật Bản tại Trường Đại học Hà Nội. Theo tác giả bài viết, môn Văn học Nhật Bản được bắt đầu từ học kỳ II, năm thứ 3, tức bắt đầu dạy từ Học kỳ thứ 6. Mỗi tuần 1 buổi, cộng 18 buổi với 6 đơn vị học trình (90 giờ). Trong 141 đơn vị học trình của chuyên ngữ tiếng Nhật, môn Văn học Nhật Bản chỉ chiếm 4, 25 %. Với thời gian ít ỏi như vậy, môn Văn học Nhật Bản chỉ có thể tập trung giới thiệu cuộc đời và sự nghiệp sáng tác của 7 tác gia nổi tiếng được sắp xếp theo trật tự thời gian và dòng lịch sử từ văn

học cổ điển tới văn học hiện đại, như Matsuo Basho, Natsume Soseki, Akutagawa Ryunosuke, Dazai Osamu, Kawabata Yasunari, Miyazawa Kenji, Yoshimoto Banana. Từ năm 2010, bổ sung thêm tác giả thời cận đại Murakami Haruki.

Ngoài 7 tác giả nổi tiếng, môn Văn học Nhật Bản cũng giới thiệu khái quát về văn học qua các thời kỳ, như Văn học Thượng đại (từ văn học từ thời thái cổ cho đến thời Nara), Văn học Trung cổ (tức văn học thời Heian cho đến đầu thời Kamakura), Văn học Trung thế (văn học thời Kamakura, Nanbokucho, Muromachi), Văn học Cận thế (văn học thời Edo); Văn học Cận đại (văn học sau thời Meiji); Văn học thời hiện đại. Các tác giả Miyazawa Kenji với tác phẩm *Cửa hàng thực phẩm có nhiều người đặt hàng*; Yoshimoto Banana với tác phẩm *Cái bếp*; Natsume Soseki; Akutagawa Ryunosuke với tác phẩm *Lũ chúng ta là những con mèo*; Dazai Osamu với tác phẩm *Sợi tơ nhện* và *Melos ơi chạy nhanh lên*; Kawabata Yasunari với tác phẩm *Xứ tuyết*; Matsumoto Basho với thơ Hai ku.

Khác với sinh viên khoa Ngữ văn các trường cao đẳng và đại học, sinh viên học môn này đều được học trực tiếp từ nguyên tác tiếng Nhật, ngoài việc đọc, tìm hiểu nội dung tác phẩm còn yêu cầu dịch ra tiếng Việt. Theo tác giả bài viết, tuy chưa phải là giờ dạy chuyên về văn học Nhật Bản nhưng với thời gian 90 tiếng, mục đích chủ yếu của môn này là cung cấp trí thức mang tính cơ sở và khái quát về nền văn học Nhật Bản với những tác giả và tác phẩm nổi tiếng, ngoài ra cũng còn có mục đích nâng cao năng lực tiếng Nhật cho sinh viên. Thời gian học môn này không nhiều, nhưng nếu so với giờ dạy môn văn học Nhật Bản ở Khoa Văn hóa và Ngôn ngữ Phương Đông, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, thì số giờ của Khoa Nhật Bản, Trường Đại học Hà Nội gấp 1,5 lần.

Ngoài chương trình giảng dạy, tác giả Trần Thị Chung Toàn cũng cho biết những khó khăn mà môn học Văn học Nhật Bản ở bậc đại học nói chung đang phải đối diện, đó là không có môn học chuyên sâu về văn học Nhật Bản, vì thế cũng

không có học sinh tốt nghiệp chuyên ngành Văn học Nhật Bản. Số lượng giáo viên, giảng viên chuyên môn về văn học cũng rất ít. Các giảng viên môn văn học Nhật Bản chủ yếu tự đào tạo, ban đầu chỉ là sự hứng thú của bản thân đối với môn học và sau đó là từ việc phiên dịch, nghiên cứu văn học Nhật Bản, vì thế phương pháp nghiên cứu cũng như tri thức chuyên môn chưa đủ để có thể giảng dạy văn học Nhật Bản với tư cách là chuyên gia văn học. Giáo trình và sách tham khảo cũng chưa được chuẩn bị. Việc giao lưu, trao đổi với các nhà nghiên cứu văn học trong và ngoài nước cũng hạn chế...

Đứng trước những khó khăn cần giải quyết, tác giả Trần Thị Chung Toàn cũng nêu ra nhiều biện pháp nhằm đổi mới phương pháp dạy và học môn Văn học Nhật Bản ở Khoa Nhật Bản, Trường Đại học Hà Nội, trong đó biện pháp đầu tiên là đào tạo nhân tài sử dụng tiếng Nhật để nghiên cứu, giảng dạy và làm công tác dịch thuật; tiếp đó là cần có sự chỉ đạo, hợp tác giúp đỡ đối với việc giảng dạy môn Văn học Nhật Bản, cần tạo ra môi trường liên kết cho các hoạt động giảng dạy và nghiên cứu Văn học Nhật Bản; cần phải đầu tư thời gian và công sức cho việc biên soạn giáo trình để làm sao sinh viên có hứng thú với môn học này; trong việc đào tạo nhân lực cũng đến lúc cần phải có Viện sau đại học (học viện) nhằm đào tạo đội ngũ giảng viên có trình độ thạc sĩ và tiến sĩ; cần phải mời các chuyên gia Nhật Bản giảng dạy Văn học Nhật Bản cho bậc sau đại học...

Những vấn đề mà tác giả Trần Thị Chung Toàn nêu ra trong bài viết, thiên nghĩ không chỉ là khó khăn của riêng Khoa Nhật Bản - Trường Đại học Hà Nội, mà còn là khó khăn chung đối với việc giảng dạy văn học Nhật Bản ở các khoa chuyên ngữ tiếng Nhật các trường đại học khác.

Ngoài Trường Đại học Hà Nội, chúng tôi tham khảo thêm một số chương trình giảng dạy môn Văn học Nhật Bản ở một số trường đại học chuyên ngữ khác như Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Phương Đông – Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội; hay Bộ môn Nhật Bản học tại trường Đại học KHXH&NV Thành phố Hồ Chí Minh. Ở

Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Phương Đông, Đại học Ngoại Ngữ, Đại học quốc gia Hà Nội xây dựng môn Lịch sử văn học Nhật Bản, mục đích kết hợp giữa việc trang bị kiến thức về lịch sử văn học Nhật Bản với cái nhìn khái quát về lịch sử Nhật Bản cho sinh viên. Với thời gian ít ỏi một học kỳ của năm thứ ba, cũng không hy vọng có thể đào tạo chuyên sâu về môn này, tuy nhiên môn học cũng đã đáp ứng phần nào việc trang bị cho sinh viên kỹ năng nghiên cứu những vấn đề liên quan đến văn hóa, lịch sử Nhật Bản từ những kiến thức về văn học, ngoài ra, môn học còn trang bị kỹ năng trình bày các vấn đề văn học Nhật Bản dưới hình thức viết báo cáo hoặc thuyết trình. Về chương trình, ngoài việc giới thiệu khái quát về các tác giả, tác phẩm của từng thời kỳ lịch sử, môn học còn giới thiệu khái quát cho sinh viên về bối cảnh lịch sử và sự phát triển văn học qua các giai đoạn. Ví dụ thời kỳ Heian có văn học cung đình và văn học nữ lưu, với tác phẩm nổi tiếng như Genjimonogatari, Isemonogatari... Văn học thời trung đại đã đi vào giới thiệu về vị trí của các tác phẩm về về chiến tranh như Heikemonogatari... Sự ra đời của kịch No. Văn học thời cận đại đã giới thiệu về dòng văn chương Ukiyo (văn học thế tục, thông tục); sự ra đời và phát triển của kịch Kabuki; giới thiệu tác giả nổi tiếng của văn học thời kỳ này qua các thể loại, như về thơ có Matsuo Basho; tiểu thuyết có Ihara Saikaku; kịch có Chikamatsu Monzaemon.... Văn học thời hiện đại (văn học thời Meiji) đã đi vào giới thiệu một số trào lưu và khuynh hướng sáng tác của văn học thời kỳ này như chủ nghĩa lãng mạn và chủ nghĩa tự nhiên trong văn học, các trường phái sáng tác văn học, sự phát triển của chủ nghĩa hiện thực trong văn học... với các tác giả nổi tiếng như Kawabata Yasunari, Natsume Soseki, Oe Kenzaburo... Văn học đương đại với các tác giả tiêu biểu như Murakami Haruki, Yoshimoto Banana...<18>.

Qua bài viết của các tác giả vừa là nhà nghiên cứu Nhật Bản, vừa là giảng viên của các trường đại học, chúng ta có thể thấy rõ hơn tình hình giảng dạy và nghiên cứu văn học Nhật Bản ở một số trường đại học của Việt Nam hiện nay. Mặc dù

không phải là giảng viên giảng dạy môn Văn học Nhật Bản tại các trường đại học của Việt Nam, nhưng nhiều năm làm công tác nghiên cứu, dịch thuật văn học cổ điển Việt Nam, Trung Quốc và Nhật Bản, chúng tôi cũng nhận thấy tầm quan trọng của việc đào tạo nhân lực cho việc nghiên cứu, giảng dạy và dịch thuật văn học Nhật Bản. Ngoài những biện pháp để khắc phục khó khăn, đẩy mạnh công tác giáo dục đào tạo nhân lực nhằm phát triển đội ngũ các nhà nghiên cứu, giảng dạy văn học Nhật Bản hiện nay như đã nêu trên, cũng cần thiết phải nâng cao hơn nữa năng lực cảm thụ và khả năng chuyển ngữ các tác phẩm văn học Nhật Bản ra tiếng Việt của các dịch giả tiếng Nhật. Bởi như trên đã phân tích, các nhà nghiên cứu và giảng dạy văn học Nhật Bản không sử dụng được tiếng Nhật khi giảng dạy và phân tích tác phẩm sẽ rất cần bản dịch chính xác có chất lượng từ nguyên tác. Tuy nhiên, việc dịch ra tiếng Việt lại cần có nghệ thuật mà nghệ thuật đó cần được xây dựng trên nền tảng phong văn hóa, văn học và ngôn ngữ tiếng Việt của người dịch.

Gần đây, nhân tham gia một số Hội thảo quốc tế về văn học Nhật Bản, được tiếp xúc với các nhà nghiên cứu và giảng dạy văn học Nhật Bản ở khoa Ngữ văn các trường đại học của Việt Nam, chúng tôi cũng được nghe nhiều ý kiến về vấn đề dịch thuật các tác phẩm văn học Nhật Bản dịch từ nguyên tác tiếng Nhật. Các nhà nghiên cứu và giảng viên các trường đại học đã đánh giá cao những tác phẩm chuyển ngữ tốt, chuyển tải được tinh thần của tác phẩm, nhưng cũng có ý kiến cho rằng, trình độ tiếng Việt văn học của các dịch giả tiếng Nhật còn yếu, cần phải cố gắng nhiều hơn. Một giảng viên của Khoa Văn học và Ngôn Ngữ, Đại học KHXH&NV thành phố Hồ Chí Minh cho biết, khi giảng dạy môn Văn học Nhật Bản, cô đã sử dụng thử một số tác phẩm dịch từ nguyên tác tiếng Nhật, nhưng thấy không hay nên lại quay lại sử dụng các bản dịch từ tiếng Anh hoặc tiếng Trung Quốc. Chúng tôi cho rằng nhận xét trên không phải không có lý bởi các trường đại học có khoa ngoại ngữ, hoặc bộ môn tiếng Nhật đều chưa có sinh viên tốt nghiệp chuyên ngành văn học Nhật Bản và cũng chưa có giảng viên với tư cách

là chuyên gia văn học Việt Nam và Nhật Bản. Vì thế để có bản dịch tốt từ nguyên tác tiếng Nhật, dịch giả phải giỏi tiếng mẹ đẻ. Muốn giỏi tiếng Việt thì sinh viên khoa tiếng Nhật cần phải được trang bị kiến thức về văn học (kể cả văn học Việt Nam) và tiếng Việt.

Để đáp ứng được đòi hỏi của công chúng và các nhà nghiên cứu, giảng dạy văn học Nhật Bản tại Việt Nam, trước hết cần nâng cao năng lực giảng dạy và nghiên cứu Văn học Nhật Bản cho đội ngũ giáo viên các trường chuyên ngữ. Cho đến nay, ngoại trừ rất ít giảng viên vừa là nhà nghiên cứu, vừa là dịch giả văn học Nhật Bản, số còn lại hầu như không làm công tác nghiên cứu, không dịch thuật và cũng ít thời gian tham gia các Hội thảo liên quan đến văn học Nhật Bản. Thực tế nhiều năm nay, thông qua quỹ Giao lưu quốc tế, chính phủ Nhật Bản đã đầu tư khá nhiều kinh phí cho việc đào tạo và nghiên cứu và dịch thuật văn học Nhật Bản. Hầu hết các tác phẩm văn học Nhật Bản được xuất bản gần đây đều được chính phủ Nhật tài trợ. Tuy nhiên, do quỹ thời gian ít ỏi, công việc giảng dạy chiếm nhiều thời gian nên giáo viên tiếng Nhật ở các trường đại học chuyên ngữ ít có cơ hội tham gia các chương trình tài trợ nghiên cứu và xuất bản của chính phủ Nhật. Cần dành nhiều thời gian cho đội ngũ giảng viên làm công tác nghiên cứu là một vấn đề cần được sự quan tâm của Khoa tiếng Nhật và lãnh đạo các trường đại học.

Thứ hai cần phải đào tạo sinh viên khoa tiếng Nhật theo hướng chuyên môn hóa (ở đây là chuyên ngành văn học); cần xây dựng chương trình, làm giáo trình... và liên kết với đội ngũ các nhà nghiên cứu văn học Nhật Bản ở các khoa Ngữ văn các trường đại học và viện nghiên cứu văn học trong và ngoài nước trong việc giảng dạy môn Văn học Nhật Bản.

Thứ ba, cần mở cơ sở đào tạo sau đại học (học viện) để mỗi trường đại học là cơ sở đào tạo sau các nhà nghiên cứu và giảng dạy môn Văn học Nhật Bản.

Nếu xây dựng một chiến lược lâu dài cho việc đào tạo nhân lực nghiên cứu, giảng dạy và dịch

thuật văn học Nhật Bản, thì trong tương lai không xa sẽ có nhiều dịch giả đồng thời là nhà nghiên cứu văn học Nhật Bản xuất sắc và sản phẩm dịch thuật của họ chắc chắn sẽ đáp ứng được đòi hỏi của công chúng và các nhà nghiên cứu, giảng dạy văn học Nhật Bản tại Việt Nam, góp phần tăng cường sự hiểu biết, giao lưu, hữu nghị giữa nhân dân hai nước Việt Nam và Nhật Bản.

Chú thích

1. Ngô Trà My: *Thư mục văn học Nhật Bản ở Việt Nam. Đăng trong sách Văn học Việt Nam và Nhật Bản trong bối cảnh Đông Á*. Nxb. Văn hóa-Văn nghệ, Thành phố Hồ Chí Minh – 2013, tr. 7668-7821.
2. Nguyễn Thị Oanh: *Tình hình dịch thuật, xuất bản, nghiên cứu văn học Nhật Bản ở Việt Nam, trọng tâm là việc dịch thuật tác phẩm Konjakumonogatarishu (Tập truyện kể xưa nay) (tiếng Nhật)*. Đăng trong sách *Hiểu thế nào từ thế giới của Setsuwa (Thuyết thoại)*. Nxb. Hội văn học thuyết thoại. 2013, tr.428-454. Trong bài viết này, tác giả đã dựa trên *Thư mục văn học Nhật Bản ở Việt Nam* (bằng tiếng Việt) của Ngô Trà My để tìm về tên tác giả và tên sách gốc bằng tiếng Nhật. Đồng thời bổ sung một số tác phẩm dịch thuật và các bài viết của các nhà nghiên cứu khác.
3. Thúy Toàn: *Bức tranh dịch thuật từ một góc nhìn*. Nguồn: <http://vanvn.net>
4. Hà Văn Lương: *Dịch Thuật Và Nghiên Cứu Văn Học Nhật Bản Ở Việt Nam*. Tạp chí nghiên cứu Nhật Bản và Đông Bắc Á, Số 4, Tháng 8, 2013.
5. Kỳ Thư: *Dịch thuật hay chế dịch thuật đều cần có độ*. Nguồn <http://giaitri.vnexpress.net/tin-tuc/sach/lang-van>.
6. Ý kiến của Lê Hồng Sâm trong buổi tọa đàm “Dịch thuật trong thực tế xuất bản”. Dẫn theo Kỳ Thư, nguồn đã dẫn.
7. Ý kiến của Trịnh Lữ trong buổi tọa đàm “Dịch thuật trong thực tế xuất bản”. Dẫn theo Kỳ Thư, nguồn đã dẫn.
8. Ý kiến của Lương Việt Dũng trong buổi tọa đàm “Dịch thuật trong thực tế xuất bản”. Dẫn theo Kỳ Thư, nguồn đã dẫn.
9. Ý kiến của Phạm Xuân Nguyên trong buổi tọa đàm “Dịch thuật trong thực tế xuất bản”. Dẫn theo Kỳ Thư, nguồn đã dẫn.
10. Phạm Xuân Nguyên: *Phê bình dịch thuật văn chương*. Nguồn: <http://buikimanh.vn/ve-ban/phe-binh-van-hoc>.
11. Bùi Mạnh Hùng: *Đánh giá chất lượng bản dịch – Khảo sát với bản dịch tiếng Việt tác phẩm “Kokoro” của Natsume Soseki*, đăng trong *Nghiên cứu Văn hóa Khoa học* (tiếng Nhật) số 10 năm 2014).

12. Trần Đình Hiến: Nên hiểu nhau từ góc độ văn hóa. Nguồn: <http://vanvn.net/news/12/4150-dich-gia-tran-dinh-hien--nen-hieu-nhau-tu-goc-do-van-hoa.html>.
13. Natsume Soseki. Tài liệu mạng. Nguồn: http://vi.wikipedia.org/wiki/Natsume_S%C5%8Dseki
14. Bích Thu: Một vài cảm nhận về ngôn ngữ tiểu thuyết Việt Nam đương đại. Nguồn: <http://tonvinhvanhoadoc.vn/van-hoc-viet-nam/phe-binh/6533>.
15. Bích Thu: *Một vài cảm nhận về ngôn ngữ tiểu thuyết Việt Nam đương đại*. Nguồn đã dẫn.
16. Hà Văn Lương: *Một số vấn đề về nghiên cứu và giảng dạy văn học Nhật Bản ở Việt Nam*, Tạp chí Khoa

học (Đại học Huế), 2008, số 13.

17. Trần Thị Chung Toàn: *Tình hình dịch thuật, xuất bản, giáo dục và nghiên cứu văn học Nhật Bản tại Việt Nam – hiện trạng và vấn đề* (bản tiếng Nhật). Khoa Nghiên cứu văn hóa và Ngôn ngữ, Đại học Rimeii. Web: http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/pdf_21-3/RitsIILCS_21.3pp43-52TRAN.pdf.

18. Chương trình giảng dạy môn Lịch sử văn học Nhật Bản tại Khoa Văn hóa và Ngôn ngữ Phương Đông, Đại học Ngoại ngữ, Đại học quốc gia Hà Nội do giảng viên Đào Thị Nga My cung cấp. Nhân đây xin chân thành cảm ơn.

Phụ lục

Tác phẩm “Nỗi lòng” của Đỗ Khánh Hoan và Nguyễn Tường Minh. Nxb. Hội nhà văn tái bản năm 2011. Để tiện so sánh chúng tôi làm bảng thống kê giữa bản dịch của hai dịch giả nói trên và phương án dịch của chúng tôi để độc giả tiện theo dõi (Chúng tôi có tham khảo từ bản đối chiếu của Bùi Mạnh Hùng).

Nỗi lòng của Đỗ Khánh Hoan và Nguyễn Tường Minh	Phương án dịch của người viết
<p>Tôi <u>nhớ rõ</u> (1) hai ngày trước khi tôi lên đường thì thầy tôi đột nhiên lại ngắt xiu đi lần nữa. Đó là một buổi tối, vào lúc tôi vừa mới buộc xong <u>hành lý</u> chứa đầy sách vở quần áo. Khi đó thầy tôi vừa vào nhà tắm <u>me tôi đi theo</u> (2) để kì lưng cho ông, bỗng dung gọi tôi giật giọng âm ĩ cả lên. <u>Tôi đâm nháo đâm nhào chạy vào</u> (3) thấy thầy tôi đang trần mình <u>nằm dưới người trên tay me tôi</u> (4). Nhưng vừa được đi về phòng, thầy tôi tỉnh lại ngay <u>“Bây giờ tôi thấy khoẻ rồi”</u>(5). Tuy vậy, <u>tôi vẫn ngồi bên giường</u> (6), lấy khăn ướt đắp lên trán thầy tôi. Mãi đến 9h tối, tôi mới có thì giờ <u>nhắm nháp qua loa một chút thay bữa cơm chiều cho kiến đỡ bò bụng</u> (7).</p> <p>Ngày hôm sau, thầy tôi có vẻ khoẻ khoắn, tinh táo hơn là chúng tôi tưởng. Chẳng buồn để ý đến những lời mẹ con tôi <u>căn nhắc</u> (8), ông cứ đi tắm một mình (9).</p>	<p>Khi tôi chuẩn bị định lên đường (<u>có lẽ</u> (1) việc <u>đã xảy ra</u> vào tối hai ngày trước đó) thì cha tôi lại đột nhiên ngắt đi. Bảy giờ tôi vừa mới chằng buộc xong chiếc <u>rương mây</u> đã nhét đầy sách vở, quần áo. Lúc đó cha tôi mới vào nhà tắm. <u>Me tôi đi kỳ lưng cho ông</u> (2) mới hô âm lên gọi tôi. (3)<u>Tôi thấy cha tôi cởi trần được me tôi ôm giữ lấy từ phía sau</u> (4). Nhưng khi vừa được đưa về phòng, cha tôi đã bảo <u>“Không sao rồi”</u>(5). <u>Tôi không yên tâm bên ngồi lại bên gối</u> (6), đắp khăn ướt làm mát trán cho cha tôi. Mãi đến khoảng 9 giờ, <u>tôi mới qua quýt dùng xong bữa tối</u> (7).</p> <p>Ngày hôm sau, cha tôi có vẻ khoẻ khoắn, tinh táo hơn chúng tôi tưởng. Chẳng buồn để ý đến những lời mẹ con tôi <u>căn nhắc</u> (8) ông vẫn <u>tự mình đi ra nhà xí</u> (9).</p>
<p><u>“Bây giờ thầy thấy trong người khoẻ khoắn lắm rồi”</u> (10) ông cứ nhắc đi nhắc lại mãi câu này cho tôi nghe y như trong <u>mùa đông năm ngoái</u> (11). <u>Dao đó, chẳng nhiều thì ít</u>, quả thực ông có khá hơn đúng như lời ông nói. Tôi <u>lạc quan nghĩ rằng biết đâu phen này, thầy tôi lại chẳng tỏ ra là có lý thêm một lần nữa</u> (12). Tuy nhiên, dù tôi <u>cần vận hỏi han đến thế nào đi nữa</u>, ông bác sĩ <u>chữa bệnh cho thầy tôi vẫn chẳng chịu hé miệng nói gì cho tôi</u> hay ngoại trừ một điều là phải để ý chăm nom săn sóc ông cụ cho cẩn</p>	<p><u>“Không sao rồi”</u> (10). Cha tôi cứ nhắc đi nhắc lại câu này cho tôi nghe giống như lúc ông <u>ngắt đi hồi cuối năm ngoái</u> (11). <u>Khi đó, quả thực ông có khá hơn đúng như ông nói</u>. Tôi nghĩ, <u>lần này cũng vậy, hoặc chưa biết chừng sẽ lại đúng như thế</u>(12). Tuy nhiên, cho dù tôi có cần vận hỏi han đến thế nào đi nữa, bác sĩ cũng chỉ khuyên là phải trông nom cho cẩn thận, chứ không cho biết thêm điều gì cho rõ ràng (13). Tôi thấy lo lắng nên tới tận ngày lên đường đi Tokyo tôi vẫn <u>chẳng thấy hào hứng gì với chuyện đó</u> (14).</p>

<p>thận (13). <u>Đã đến ngày tôi dự định lên đường nhưng vì không được yên lòng về thầy tôi nên tôi quyết định trì hoãn chuyến đi thêm ít ngày</u> (14). Tôi nói với mẹ tôi:</p> <p>“<u>Có lẽ con sẽ nán nã ở lại nhà cho đến khi nào mọi việc được rõ ràng hơn chút nữa.</u>”</p> <p>“<u>Ừ phải đấy, con nên ở lại thêm ít ngày,</u>” (15) mẹ tôi nói với <u>giọng năn nỉ van nài.</u></p>	<p>Tôi bảo mẹ tôi: “<u>Để con xem tình hình thế nào đã rồi sẽ quyết định.</u>”</p> <p>“<u>Ừ, cứ thế đi</u> (15). <u>Me tôi năn nỉ.</u>”</p>
<p>Trước đây, khi <u>thầy tôi tự mình</u> làm ra về khỏe khoắn, đi lại <u>một mình</u> ngoài vườn hay tới sân sau, mẹ tôi đã tỏ ra <u>lạc quan không phải lối</u> (16); nhưng bây giờ bà lại tỏ ra lo âu cuống quýt quá chừng (17).</p> <p>Đến chiều hôm đó, thầy tôi hỏi:</p> <p>“<u>Thế tới hôm nay mà con vẫn chưa lên đường đi Tokyo hay sao?</u>”(18).</p> <p>“<u>Vâng, con đã quyết định nán lại nhà ít ngày, thầy ạ.</u>”</p> <p>“<u>Chỉ vì thầy có phải không, con?</u>”</p>	<p>Mẹ tôi <u>thường tỏ ra thản nhiên khi thấy</u> cha tôi khỏe khoắn ra ngoài vườn hay xuống sân sau (16), <u>nhưng từ khi việc ấy xảy ra, bà lại trở nên mềm yếu</u> (17) lo âu thấp thỏm quá chừng.</p> <p>“<u>Thế hôm nay không phải là ngày con đi Tokyo hay sao?</u>”, cha tôi hỏi (18).</p> <p>“<u>Vâng, con định nán lại nhà ít ngày ạ.</u>”</p> <p>“<u>Vì cha phải không?</u>”</p>
<p>Tôi trù trù một lúc. Nếu trả lời là phải tức là tôi đã nhìn nhận rằng bệnh trạng thầy tôi nặng nề lắm lắm. Tôi muốn tránh sao cho thầy tôi càng đỡ xúc động càng hay; nhưng hình như ông đọc được ý nghĩ của tôi.</p> <p>“<u>Thầy rất ân hận</u>”(19) nói rồi ông quay nhìn ra ngoài vườn.</p>	<p>Tôi trù trù một lúc. Nếu trả lời là phải, tức đã ghi nhận rằng bệnh trạng cha tôi nặng nề lắm lắm. Tôi muốn tránh sao cho thầy tôi càng đỡ xúc động càng hay; nhưng hình như ông đã hiểu được tâm tư của tôi.</p> <p>“<u>Thật khổ</u>” (19) nói rồi ông quay nhìn ra ngoài vườn.</p>
<p>Tôi trở về phòng riêng <u>giương mắt nhìn</u> (20) hành lý trông <u>trên sàn</u>. Hành lý đã được buộc dây chặt chẽ, <u>sẵn sàng theo tôi lên đường</u>. Tôi đứng <u>mơ màng</u> (21) <u>một lúc không biết là có nên tháo dây buộc ra không</u>.</p> <p>Ba bốn ngày <u>lặng lẽ</u> trôi qua. <u>Vì phải sống trong trạng thái vật vờ bất trắc như thế nên tôi cảm thấy đứng ngồi không yên</u> (22). Thế rồi thầy tôi lại ngất đi lần nữa. Lần này, bác sĩ bắt ông phải hoàn toàn <u>ngồi yên một chỗ</u> (23).</p>	<p>Tôi trở về phòng riêng, <u>lặng nhìn</u> (20) <u>đồng hành lý vút chổng chơ trong phòng</u>. Hành lý đã được buộc dây chặt chẽ, <u>sẵn sàng có thể mang đi bất cứ lúc nào</u>. Tôi <u>thần thờ</u> đứng trước đồng hồ (21), nghĩ không biết có nên tháo dây buộc ra nữa hay không.</p> <p>Tôi cứ trong tâm trạng thấp thỏm, đứng ngồi không yên ấy, rồi ba bốn ngày <u>cũng lặng lẽ</u> trôi qua (22). Thế rồi cha tôi lại ngất đi lần nữa. Lần này, bác sĩ bắt ông phải <u>tuyệt đối nằm nghỉ ngơi</u> hoàn toàn (23).</p>
<p>“<u>Làm thế nào bây giờ?</u>” (24). Mẹ tôi thì thào vào tai tôi để cho thầy tôi khỏi nghe thấy. Trông bà có vẻ <u>hãi hùng và tuyệt vọng</u> (25). Tôi tính đánh điện tín cho ông anh cả và cô em gái để <u>báo tin cho hai người hay</u>. Nhưng thầy tôi, <u>lúc đó đang bị bó buộc phải nằm dài trên giường</u> (26), lại chẳng có vẻ gì đau đớn phiền muộn cả. <u>Nhìn về mắt và nghe lời nói</u> của ông (27), người ta tưởng ông chỉ bị cảm lạnh qua loa chứ <u>không có ốm đau gì hết</u> (28). Hơn nữa, thầy tôi lại còn</p>	<p>“<u>Chẳng biết tại làm sao nhỉ?</u>” (24). Mẹ tôi thì thào vào tai tôi để cho thầy tôi khỏi nghe thấy. Trông bà có vẻ <u>lo lắng như thế nào đó</u> (25). Tôi tính đánh điện tín cho ông anh cả và cô em gái. Nhưng cha tôi nằm đó (26) lại chẳng có vẻ gì đau đớn phiền muộn cả. <u>Nhìn cái cách ông nói chuyện</u> (27), thì hoàn toàn giống như người bị cảm nhẹ mà thôi (28). Thậm chí cha tôi còn ăn uống ngon miệng, chẳng bỏ bữa nào. Nhưng ông lại chẳng để gì nghe những lời mẹ con tôi nhắc nhở (29).</p>

<p>thấy ăn ngon miệng hơn thường lệ, chẳng bao giờ thèm để lọt tai những lời mẹ con tôi nhắc nhở can ngăn <u>đừng có ăn quá nhiều</u> (29).</p>	
<p>“Đằng nào thì cũng sắp chết đến nơi” có lần ông nói, “của ngon vật lạ, <u>tôi muốn ăn gì thì cứ việc ăn chỉ sợ sau này không ăn được nữa.</u>” (30)</p> <p>Mấy tiếng “của ngon vật lạ” trên miệng thầy tôi <u>làm tôi ngỡ ngàng sửng sốt</u>, (31) nghe vừa có vẻ buồn cười. Thầy tôi không phải là dân thị thành, đâu có biết thực sự của ngon vật lạ là những cái gì. <u>Thường thường, cứ đến khuya là ông hay đòi mẹ tôi mang bánh nếp nướng vào cho ông ăn ngon lành, ngấu nghiến</u> (32).</p>	<p>“Đằng nào thì cũng chết, <u>ăn mấy thứ “của ngon vật lạ” rồi thì chết</u> (30).</p> <p>Tôi nghe mấy tiếng “của ngon vật lạ” của cha tôi vừa buồn cười (31) vừa thấy thực thê thảm. Bởi, cha tôi đâu có sống ở chốn thị thành, nơi có thể thưởng thức những của ngon vật lạ. <u>Tôi đến, ông bảo nướng cho mấy thứ như bánh gạo, ngò nhai rôm rốp</u> (32).</p>
<p>Mẹ tôi hỏi chẳng biết vì sao thầy con lại đâm ra <u>đói khát đến thế?</u>” Mẹ tôi bảo tôi. “Chắc là ông ấy vẫn còn khỏe mạnh.”</p> <p><u>Me tôi đã lấy làm điều tốt lành cái triệu chứng đáng làm cho mình thất vọng hơn hết</u> (33) Tuy nhiên, bà đã dùng tiếng “đói khát” theo lối nói ngày xưa, <u>vừa có nghĩa là đói ăn, vừa có nghĩa là khát uống</u> nhưng chỉ dùng khi nói đến những người ốm đau bệnh tật mà thôi (34).</p> <p>Khi bác tôi tới thăm, <u>thầy tôi giữ chặt luôn ông anh lại</u> (35). <u>Dĩ nhiên là thầy tôi muốn giữ bác tôi lại để cho mình khỏi quá cô quạnh</u> nhưng tôi ngờ rằng còn có một lý do khác nữa: thầy tôi muốn có ai đó ngồi nghe mình than thở nỗi bất bình về việc mẹ con tôi ngại ngần không chịu để ông ăn những món ông thèm <u>cho đến sưng miệng</u> (36).</p>	<p>“<u>Chẳng hiểu sao lại thèm khát đến thế chứ? Hẳn là trong người vẫn còn khỏe</u>”.</p> <p><u>Trong lúc thất vọng, mẹ tôi đã đặt hy vọng như thế</u>(33). Nhưng, hai chữ “đói khát” nói theo kiểu ngày xưa thì chỉ dùng khi bệnh nặng <u>với ý là cái gì cũng muốn ăn</u> (34).</p> <p>Khi bác tôi tới thăm, cha tôi cứ <u>núu giữ ở lại không cho về</u> (35). Ông lấy lý do chính là buồn, nên muốn bác tôi ở lại lâu hơn nhưng, hình như còn có một mục đích muốn phàn nàn với bác tôi rằng, ông <u>chỉ muốn ăn những thứ ông thèm, mà mẹ tôi và tôi lại không cho</u> (36).</p>

Phụ lục: nguyên văn đoạn 9 trong tập Trung tác phẩm Nỗi lòng (Kokoro) của nhà văn Natsume Soseki

九

私がいよいよ立とうという間際になって、（たしか二日前の夕方の事であったと思うが、）父はまた突然引つ繰り返った。私はその時書物や衣類を詰めた行李をからげていた。父は風呂へ入ったところであった。父の背中を流しに行った母が大きな声を出して私を呼んだ。私は裸体のまま母に後ろから抱かされている父を見た。それでも座敷へ伴れて戻った時、父はもう大丈夫だといった。念のために枕元に坐って、濡手拭で父の頭を冷していた私は、九時頃になってようやく形ばかりの夜食を済ました。

翌日になると父は思ったより元気が好かった。留めるのも聞かずに歩いて便所へ行ったりした。

「もう大丈夫」

父は去年の暮倒れた時に私に向かっていったと同じ言葉をまた繰り返した。その時ははたして口でいった通りまあ大丈夫であった。私は今度もあるいはさうなるかも知れないと思った。しかし医者はまだ用心が肝要だと注意するだけで、念を押しても判然した事を話してくれなかった。私は不安のために、出立の日が来てもついに東京へ立つ気が起らなかった。

「もう少し様子を見てからにしましょうか」と私は母に相談した。

「そうしておくれ」と母が頼んだ。

母は父が庭へ出たり背戸へ下りたりする元気を見ている間だけは平気でいるくせに、こんな事が起るとまた必要以上に心配したり気を揉んだりした。

「お前は今日東京へ行くはずじゃなかったか」と父が聞いた。

「ええ、少し延ばしました」と私が答えた。

「おれのためにかい」と父が聞き返した。

私はちょっと躊躇した。そうだといえば、父の病気の重いのを裏書きするようなものであった。私は父の神経を過敏にしたくなかった。しかし父は私の心をよく見抜いているらしかった。

「気の毒だね」といって、庭の方を向いた。

私は自分の部屋にはいって、そこに放り出された行李を眺めた。行李はいつ持ち出しても差支えないように、堅く括られたままであった。私はぼんやりその前に立って、また縄を解こうかと考えた。

私は坐ったまま腰を浮かした時の落ち付かない気分で、また三、四日を過ごした。すると父がまた卒倒した。医者は絶対に安臥を命じた。

「どうしたものだろうね」と母が父に聞こえないような小さな声で私にいった。母の顔はいかにも心細そうであった。私は兄と妹に電報を打つ用意をした。けれども寝ている父にはほとんど何の苦悶もなかった。話をするとところなどを見ると、風邪でも引いた時と全く同じ事であった。その上食欲は不断よりも進んだ。傍のものが、注意しても容易にいう事を聞かなかった。

「どうせ死ぬんだから、旨いものでも食べて死ななくっちゃ」

私には旨いものという父の言葉が滑稽にも悲酸にも聞こえた。父は旨いものを口に入れられる時には住んでいなかったのである。夜に入ってかき餅などを焼いてもらってぼりぼり噛んだ。

「どうしてこう渴くのかね。やっぱり心に丈夫の所があるのかも知れないよ」

母は失望していいところにかえって頼みを置いた。そのくせ病気の時にしか使わない渴くという昔風の言葉を、何でも食べたがる意味に用いていた。

伯父が見舞に来たとき、父はいつまでも引き留めて帰さなかった。淋しいからもっといてくれというのが重なる理由であったが、母や私が、食べたいだけ物を食べさせないという不平を訴えるのも、その目的の一つであつたらしい。

HỌC
HÀNỘI

ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ PHƯƠNG PHÁP PEER READING TRONG GIẢNG DẠY ĐỌC HIỂU TẠI VIỆT NAM

Lê Hà Phương

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đề cập đến việc áp dụng phương pháp Peer Learning cho kỹ năng đọc hiểu tiếng Nhật (còn gọi là Peer Reading) thông qua việc tiến hành dạy thử nghiệm song song 2 giờ học đọc hiểu: giờ học áp dụng Peer Reading (+P) và giờ học không áp dụng phương pháp này (-P) với đối tượng nghiên cứu là sinh viên năm thứ 2 Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội trình độ sơ trung cấp. Qua đó tiến hành khảo sát, đánh giá những hiệu quả của phương pháp nêu trên; đồng thời chỉ ra những yếu tố khác biệt cũng như những hạn chế trong quá trình giảng dạy đối với sinh viên Việt Nam.

Abstract: In recent years, research related to the team-based methods of teaching and learning (known as Peer Learning) in Japanese teaching methods has received much attention. In Vietnam, Peer Learning, which has been studied and experimentally taught since 2009, has proved to be effective for acquiring the skills of speaking, writing, and interpreting. However, the research on Peer Learning applying to the skills of listening or reading are rare. This article is about the application of Peer Learning for Japanese reading skill (known as Peer Reading). According to Tateoka (2000:27), Peer Reading is the term used to refer to the comprehension activity in which there is interaction and mutual support among learners to understand reading documents. The effectiveness of Peer Reading in recent published studies is as follows: Promoting the understanding of reading documents; creating a lively atmosphere for the classroom; enhancing the relationship among learners. Through teaching experimentally 2 classes of reading comprehension in parallel including one class applying Peer Learning (+P) and the other not adopting Peer Learning (-P) with the participating sophomore students who are pre-intermediate level Japanese language learners in the Japanese Department at Hanoi University, this article examines the above-mentioned effectiveness of Peer Reading as well as points out the different elements in teaching processes applying to Vietnamese learners and the drawbacks when adopting this method.

1. Đặt vấn đề

Đọc hiểu vốn được đánh giá là một trong

những kỹ năng khó đối với người học tiếng Nhật. Theo kết quả điều tra¹ liên quan đến giảng dạy đọc hiểu tiếng Nhật tại 2 trường đại học tại Hà Nội với gần 200 sinh viên thì có đến 69,7% sinh viên trả lời gặp khó khăn trong việc học đọc hiểu tiếng Nhật. Ngoài ra, hơn 50% trong số đó đã đưa ra nhận xét về giờ học đọc hiểu rất thụ động và nhàm chán. Điều này khiến chúng tôi nghĩ rằng một trong những nguyên nhân khiến giờ học đọc hiểu nhàm chán là do cách thức giảng dạy của giáo viên chỉ truyền đạt kiến thức một chiều cho sinh viên.

Theo dòng thời gian, quan điểm giáo dục ngôn ngữ trong giảng dạy tiếng Nhật đã có nhiều thay đổi. Đầu những năm 90, giảng dạy tiếng Nhật đã chuyển từ quan điểm giáo viên là người đóng vai trò chính truyền đạt chủ yếu kiến thức ngôn ngữ cho sinh viên sang quan điểm sinh viên cùng nhau hỗ trợ để giải quyết bài tập và nâng cao năng lực giao tiếp. Phương pháp Peer Reading đã ra đời trong bối cảnh.

Peer Reading (gọi tắt là PR) nằm trong hệ thống phương pháp Peer Learning (Phương pháp học theo nhóm), là khái niệm dùng để chỉ hoạt động đọc hiểu mà ở đó có sự tương tác và hỗ trợ lẫn nhau từ phía người học để lý giải văn bản (Tateoka, 2007:27). Thông qua hoạt động đọc để cùng nhau giải quyết các câu hỏi, PR không chỉ hiệu quả trong cách thức làm việc theo nhóm mà còn nâng cao kỹ năng đọc cho từng cá nhân. Chính vì vậy, đã có rất nhiều nghiên cứu chỉ ra hiệu quả của phương pháp này không chỉ giúp nâng cao năng lực đọc hiểu mà còn tăng hứng thú cho người học, tạo không khí sôi nổi trong lớp học (Tateoka, 2005:155-164).

Tuy nhiên, những nghiên cứu thực tiễn về phương pháp đọc theo nhóm này mới chỉ dừng lại trong các nghiên cứu của Tateoka (2000, 2005),

¹ Điều tra được thực hiện đối với 169 sinh viên Khoa Tiếng Nhật trường ĐHHN và 37 SV tiếng Nhật trường ĐHNN ĐHQGHN (từ tháng 8 đến tháng 12 năm 2012).

Beuckmann (2011). Hơn nữa, trong môi trường đào tạo tiếng Nhật như một ngoại ngữ (Japanese Foreign Language) giống như ở Việt Nam thì mới chỉ có nghiên cứu của Eki (2008) lấy đối tượng là sinh viên Trung Quốc. Tại Việt Nam, những nghiên cứu thực tiễn liên quan đến Peer Learning mới có nghiên cứu của Anh (2009) với “Hoạt động peer trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước” và Lương Hải Yến (2010) với “Hoạt động peer trong giờ học dịch thuật”. Ngoài ra, các nghiên cứu về PR đối với kỹ năng đọc hiểu, theo hiểu biết của tác giả mới có nghiên cứu của Vũ Thị Phương Châm (2013). Tuy nhiên, nghiên cứu này mới chỉ dừng lại ở mức độ áp dụng dạy thử nghiệm và đánh giá phản ứng của sinh viên dựa trên quan điểm cá nhân giáo viên chứ chưa đưa ra những phân tích về chất như sự thay đổi cụ thể trong phát ngôn của giáo viên và sinh viên trong giờ học ra sao, năng lực sinh viên sau khi học phương pháp này thế nào... Bài viết này sẽ tiến hành nghiên cứu thử nghiệm phương pháp PR lấy đối tượng là sinh viên học tiếng Nhật để kiểm chứng hiệu quả của phương pháp này trong giờ học đọc hiểu. Các vấn đề nghiên cứu là:

(1) So sánh lượng phát ngôn của giáo viên và sinh viên trong 2 giờ học +P và -P.

(2) Kiểm chứng sự khác biệt năng lực tiếng Nhật của sinh viên giữa 2 lớp (+P và -P) qua 2 bài kiểm tra đánh giá năng lực Pre-test và Post-test.

(3) Điều tra đánh giá của sinh viên về giờ học PR.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu đã trình bày ở trên, chúng tôi đã tiến hành dạy thử nghiệm song song. Đối tượng nghiên cứu là 28 sinh viên năm thứ 2 khoa Tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội, trình độ tiếng Nhật sơ trung cấp. Chúng tôi chia đối tượng học làm 2 nhóm (2 lớp) khác nhau, cùng một trình độ, cùng một tài liệu nhưng 1 nhóm học theo phương pháp PR (gọi tắt là +P), còn 1 nhóm học theo cách hướng dẫn giảng dạy thông thường (-P). Thời gian dạy thử nghiệm đối với mỗi lớp là 1 buổi/tuần (1 buổi = 90 phút) kéo dài trong 1 tháng.

Lớp học theo phương pháp thông thường, giáo viên sẽ dạy theo hướng dẫn có ghi sẵn trong phần đầu giáo trình (-P). Trình tự giảng dạy theo phương pháp thông thường là Giới thiệu từ vựng, chữ Hán, ngữ pháp, đọc bài khóa và làm bài tập trả lời câu hỏi liên quan đến nội dung bài khóa.

Đối với lớp học +P, chúng tôi tổ chức 1 buổi (90 phút) để giới thiệu cho sinh viên các kiến thức liên quan đến PR cũng như cách thức tiến hành giờ học này ra sao, sau đó mới tiến hành giờ học thử nghiệm(+P, 4 buổi). Trong giờ học +P này, chúng tôi chia ra thành 2 buổi học Jigsaw Reading² và 2 buổi học Process Reading³. Toàn bộ giờ học thử nghiệm được ghi hình bằng 1 máy camera và ghi âm bằng 4 máy IC recorder. Tài liệu được sử dụng chủ yếu là các câu chuyện có nhiều tình huống khó dự đoán và kết thúc bất ngờ.

Ngoài ra, để so sánh sự thay đổi trong năng lực đọc hiểu, trước và sau giờ học thử nghiệm chúng tôi tiến hành cho sinh viên làm bài kiểm tra Pre-test và Post-test. Nội dung bài kiểm tra không sử dụng dạng câu hỏi liên quan đến từ vựng, ngữ pháp... mà tập trung vào các câu hỏi liên quan đến khả năng lý giải như dự đoán về cách triển khai tình huống trong câu chuyện hay tóm lại chủ đề của bài là gì... Số lượng câu hỏi trong 2 bài kiểm tra Pre-test và Post-test là 8 câu, nội dung khác nhau nhưng cùng một trình độ. Nội dung các bài kiểm tra do tác giả soạn và đã được Phó giáo sư Matsuda Makiko, Trường Đại học Kanazawa thẩm định (Lê Hà Phương, Matsuda 2013). Số lượng và mức độ từ vựng, chữ Hán, ngữ pháp đã được kiểm định qua phần mềm hỗ trợ giảng dạy tiếng Nhật Reading tutor⁴ và phần mềm kiểm chứng mức độ đọc hiểu tiếng Nhật Readability⁵.

Đối tượng phân tích trong bài viết này là giờ học thử nghiệm đầu tiên(+P1 và -P1) Từ dữ liệu ghi âm và ghi hình, chúng tôi tiến hành chữ hóa từng phát ngôn trong lớp học và sử dụng thủ pháp phân tích Protocol⁶. Dưới đây là ví dụ về một đoạn hội thoại được phân tích theo hình thức Protocol (Bảng 1) và hình ảnh chung của lớp học PR.

² Jigsaw Reading: Chia bài đọc thành nhiều đoạn nhỏ, sắp xếp không theo thứ tự đúng, riêng phần kết của câu chuyện giáo viên sẽ phát sau cùng. Các thành viên trong 1 nhóm sẽ đọc và ghép các đoạn theo thứ tự đúng và dự đoán kết thúc của câu chuyện.

³ Process Reading: Các thành viên trong nhóm cũng nhau đọc 1 bài khóa và kiểm tra cho nhau các lỗi sai trong quá trình đọc.

⁴ Reading tutor (リーディングチュウ太): <http://language.tiu.ac.jp/about.html>

⁵ Readability (日本語リーダビリティ測定ツール): <http://readability.nagaokaut.ac.jp/readability>

⁶ Protocol: Là phương pháp phân tích để đánh giá quá trình nhận thức của người đọc thông qua dữ liệu phát ngôn liên quan đến việc lý giải, cảm nhận văn bản.

Bảng 1. Ví dụ về Protocol (Giờ +P1, nhóm 1, chủ đề “Tội nặng”)

No	SV	Phát ngôn gốc	Dịch sang Tiếng Nhật
102	S3	「彼をクビにしたね」 Chủ ngữ là 君//đúng không?//	「彼をクビにしたね」 主語は「君」だよね。
103	S2	//きみ//	
104	S4	Ờ ờ きみ	うん、うん「君」
105	S3	「彼をクビにしたね」 ... クビ là cái cổ	「彼をクビにしたね」 ... クビは首だ。
106	S2	クビ, //à đúng rồi//	クビ、あ、そうか
107	S3	//Chỉ đoán thế// (hhh)	そうかも (笑い)
108	S2	Không, em cũng nghĩ thế vì nếu không viết bằngカタカナ thế này thì..くび là cái cổ đấy	いいえ、そうだと思うよ。もしこのようにカタカナで書かないとクビは首だよ
109	S1	クビ...//カタカナ//	
110	S2	//クビ còn có nghĩa là//cái dải nữa mà	クビはリボンという意味も持っていると思う
111	S3	cái dải?	リボン?
112	S2	cái dải ... như kiểu くび ở trong cái 着物 ý	リボン、こう、着物のくびみたいよ
113		0.3"	
114	S2	à, đây là おび chứ nhớ?	あっ、それは帯でしょ?
115	S3	帯 là cái ... thắt lưng?	帯はベルト?
116	S2	ừ ừ, 帯 là cái dải	うん、うん、おびは帯
117	S3	クビ... đúng rồi mà クビ là cái cổ...//đại khái thế//	クビ...そうそう、クビは首...たぶん
118	S1	//ừ, em tưởng// クビ viết bằng ひらがな chứ	えっ、クビって普通ひらがなで書くと思ったけど
119	S4	mọi khi vẫn viết bằng ひらがな mà?	普通ひらがなで書いているよね
120	S3	không, đôi khi viết bằng カタカナ để nhấn mạnh mà	いいえ、時々カタカナで書くと強調したいという意味があるよ
121	S1	thế à?	本当?
122	S2	nhưng mà không viết chữ Hán thì //không biết được!//	でも、漢字で書かないと分からないよ
123	S3	//クビする//	クビする
124	S1	tuy nhiên thì đây là tôi, đây lại là tôi	しかし、それは「私」、確かにそれは「私」だ
125	S3	くび...した	
126	S2	À	ああ
127	S3	クビにした, nghiêm túc là chị hiểu cái này như kiểu là Cậu đã bóp cổ thằng đấy(hhh)	クビにした、これは君が彼の首を絞めたと思っているの (笑い)
128	S1	cái gì?(hhh)	なにそれ? (笑い)
129	S4	cũng có thể là như thế đấy	そうかもしれないね



Hình 1. Hình ảnh không khí lớp học Peer Reading

Trong nghiên cứu này, chúng tôi chú trọng đến việc so sánh phát ngôn và số lần lặp lại phát ngôn nên đối với từng phát ngôn chúng tôi ngắt thành từng dòng. Những phát ngôn cùng được nói 1 thời điểm được đánh dấu bởi kí hiệu // //. Trường hợp nếu phát ngôn của 1 người kéo dài hoặc dừng phát ngôn quá 3 giây chúng tôi sẽ tính là 1 phát ngôn khác.

Sau khi kết thúc giờ dạy thử nghiệm, chúng tôi tiến hành làm bản điều tra đối với sinh viên học lớp PR.

3. Kết quả và khảo sát

3.1. So sánh số lượng phát ngôn và số lượng câu hỏi

Tổng số lượng phát ngôn trong từng giờ học được tổng kết tại bảng 2. Số lượng (SL) phát ngôn của giáo viên (T) trên đơn vị thời gian tính trung bình (TB) 1 phút tại giờ học -P là 7,83 lần, giờ học +P là 6,09 lần và không có sự khác biệt nhiều. Tuy nhiên, số lượng phát ngôn của sinh viên (S) lại có sự khác biệt rất lớn trong giờ học -P là 1,72 lần, giờ học +P là 30,32 lần. Sau khi tiến hành xử lý thống kê (t) chúng tôi thu được tỉ lệ trung bình lượng phát ngôn của sinh viên đạt mức 0,1% và kết quả cho thấy có sự chênh lệch.

Bảng 2. Lượng phát ngôn trong 2 giờ học +P và -P

Đối tượng	-P(Thời lượng 61'33'')		+P(Thời lượng 90'52'')	
	SL phát ngôn	TB phát ngôn/phút	SL phát ngôn	TB phát ngôn/phút
T	474	7.83	553	6.09
S	104	1.72	2755	30.32**
Tổng cộng	578	9.55	3308	36.40

Đối với số lượng phát ngôn là câu hỏi, chúng tôi cũng thu được kết quả chênh lệch. Kết quả tổng hợp tại Bảng 3 cho thấy, trên 99% lượng câu hỏi trong giờ học -P là của giáo viên đối với sinh viên (T-S), còn sinh viên hỏi giáo viên (S-T) là 1 trường hợp, và không có trường hợp sinh viên đặt câu hỏi cho sinh viên (S-S). Điều này hoàn toàn ngược lại với kết quả của giờ học +P khi có 230 trường hợp sinh viên đặt câu hỏi cho nhau chiếm hơn 80%. Với kết quả này, chúng ta thấy rằng giờ học -P có sự phụ thuộc rất nhiều về phía giáo viên, trong khi giờ học +P lại lấy người học làm trung tâm cho bài giảng.

Bảng 3. Lượng câu hỏi trong 2 giờ học +P và -P

	S - S	S - T	T - S	Tổng cộng
-P	0	1	79	80
+P	230	3	39	272

Tuy nhiên, trong những phát ngôn của sinh viên không phải tất cả thông tin được đưa ra đều chính xác. Nhìn vào nội dung trao đổi của sinh viên như trong ví dụ ở bảng 1, chúng tôi phát hiện có 4 trường hợp sinh viên trao đổi thông tin không chính xác. Trong ví dụ này, từ việc nhầm lẫn cách phát âm của 2 từ “Kubi” (cái cổ) thành “Obi” (Dải thắt đai áo Kimonno) sinh viên đã dự đoán nhầm nghĩa của cả cụm từ “Kubi ni suru” (Cho thôi việc) thành “Kare no kubi wo shimeta” (Cắt cổ anh ta).

Ngoài ra, hội thoại giữa các sinh viên hầu hết đều được nói bằng tiếng Việt nên phát ngôn trao đổi thông tin bằng tiếng Nhật gần như không có. Đây là kết quả trái ngược với nghiên cứu của Tateoka (2005) và Beuckmann (2011) lấy đối tượng nghiên cứu là sinh viên trình độ tiếng Nhật cao cấp trong môi trường JSL (Japanese as Second Language). Điều này cho thấy trong giai đoạn chuyển tiếp từ trình độ sơ cấp lên trung cấp, yếu tố dùng tiếng mẹ đẻ để lí giải chính xác văn bản đọc là rất cần thiết.

3.2. Kết quả Pre-Test và Post-Test

Kết quả Pre-test và Post-test được trình bày trong Bảng 4 dưới đây. Nhìn vào kết quả này, chúng ta nhận thấy điểm số Post-test của cả 2 giờ học +P và -P đều cao hơn so với điểm số Pre-test. Tuy nhiên, khi đưa vào xử lý thống kê lại cho thấy kết quả không có sự chênh lệch đáng kể. Ngoài ra, kết quả bài kiểm tra giữa 2 giờ học cũng không thấy sự chênh lệch. Như vậy, dù có áp dụng PR hay không thì cũng không cho thấy sự thay đổi năng lực đọc hiểu của sinh viên chẳng?

Bảng 4. Kết quả Pre-Test và Post Test của 2 lớp (+P/-P)

+P			-P		
ID	Pre-test	Post-test	ID	Pre-test	Post-test
S1	7	7	S1	6	6
S2	7	7	S2	4	-
S3	6	7	S3	7	-
S4	5	6	S4	6	6
S5	5	7	S5	6	7
S6	7	6	S6	4	6
S7	-	5	S7	6	5
S8	8	7	S8	3	-
S9	7	6	S9	4	-
S10	8	6	S10	4	-
S11	7	8	S11	6	-
S12	5	7	S12	6	-
S13	5	6	TB	5.16	6.0
S14	4	7	-:Vắng mặt		
S15	6	-			
S16	6	5			
TB	6.2	6.46			

Chúng tôi đã tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến kết quả này và ghi nhận được 2 khả năng. Trước hết, trong quá trình dạy thử nghiệm, lớp học -P có đến hơn 50% sinh viên ngừng tham gia giữa chừng khiến cho lớp học bị thu hẹp quân số, còn tại lớp học +P có 1 sinh viên (S15) vắng mặt trong buổi làm bài Post-test nhưng lại có thêm 1 sinh viên xin tham gia sau buổi Pre-test nên sĩ số lớp không

thay đổi. Ngoài ra, lớp học -P chỉ có duy nhất 1 sinh viên (S6) đạt kết quả cao nhất trong số 6 bạn cùng học. Điều này cho thấy, nếu tính cả những sinh viên không tham gia tiếp tục tại lớp -P thì khả năng cho thấy sự chênh lệch điểm số của 2 lớp rất cao. Một khả năng nữa, chính là với thời lượng dạy thử nghiệm ngắn (1 tháng), nên có thể chưa đánh giá được sự thay đổi về điểm số môn học một cách rõ ràng.

Với những lí do trên, chúng tôi băn khoăn về việc liệu đánh giá năng lực đọc hiểu của sinh viên thông qua dạng bài kiểm tra như thế này có nâng cao được hiệu quả của PL hay không? Bởi nếu nói về đánh giá mức độ hỗ trợ nhau trong quá trình đọc chắc chắn phải có câu hỏi liên quan đến quá trình đọc, chẳng hạn như sinh viên S1 đã đọc như thế nào? Chúng tôi cho rằng, kĩ năng mà sinh viên thu được sau khi học Peer Learning chắc chắn không dừng lại ở việc thay đổi điểm số và điều này cần có một phương pháp đánh giá phù hợp hơn và được nghiên cứu sâu hơn nữa.

3.3. Kết quả điều tra đánh giá của sinh viên về giờ học PR

Sau khi kết thúc giờ học thử nghiệm, chúng tôi đã tiến hành cho sinh viên làm bản điều tra đánh giá giờ học với phương pháp PR và thu được 13 phiếu trả lời. Kết quả (Bảng 5) cho thấy có 8 sinh

viên trả lời “Rất hài lòng với giờ học PR” chiếm 62% và 5 sinh viên trả lời “Hài lòng với giờ học PR” chiếm 38%. Ngoài ra, có 5 sinh viên trả lời “Giờ học PR rất hữu ích” chiếm 38% và 8 sinh viên trả lời “Giờ học PR có mang lại hiệu quả” chiếm 62%. Điều này cho thấy, nếu tính cả việc hơn một nửa số sinh viên dừng tham gia lớp học - P thì giờ học PR lại nhận được nhiều phản hồi rất tích cực.

Ngoài ra, trong mục đánh giá nhận thức của sinh viên đối với giờ học PR, tất cả số sinh viên được hỏi đều cho rằng PR giúp các bạn giảm thiểu sự lo lắng khi học và 12/13 sinh viên cho rằng PR hỗ trợ cho việc tiếp thu các kĩ năng đọc hiểu thông qua việc trao đổi với bạn học. Đây là kết quả giống với các nghiên cứu đi trước của giáo sư Tateoka (2000, 2005).

Bảng 5. Kết quả điều tra Đánh giá của sinh viên đối với giờ học PR

1. Cho đến bây giờ bạn đã từng tham gia một giờ học Peer Reading như thế này bao giờ chưa?				
Đã từng tham gia		Chưa từng tham gia		
0 (0%)		13 (100 %)		
2. Mức độ hài lòng của bạn đối với giờ học Peer Reading?				
Rất hài lòng	Hài lòng	Không ý kiến gì	Không hài lòng lắm	Không hài lòng
8 SV 62%	5 SV 38%	0 SV 0%	0 SV 0%	0 SV 0%
3. Trải nghiệm tại giờ học Peer Reading có giúp ích được gì cho bạn?				
Rất nhiều	Nhiều	Không ý kiến gì	Ít	Hoàn toàn không
5 SV 38%	8 SV 62%	0 SV 0%	0 SV 0%	0 SV 0%
4. Những thay đổi sau khi học Peer Reading?				
Giảm thiểu sự lo lắng khi học đọc hiểu	13 SV	100%		
Học hỏi lẫn nhau cách thức giải quyết bài đọc trong quá trình nhận thức	12 SV	92,3%		
Nâng cao ý thức học tập thông qua cách học tương tác và hỗ trợ nhau trong nhóm	10 SV	76,9%		
Thay đổi cách học	7 SV	53,9%		

Mặt khác, trong mục tự do viết nhận xét, chúng tôi cũng ghi lại được nhiều ý kiến tương tự như sau:

“Các bài đọc cô chọn dễ hiểu, nội dung hấp dẫn. Cách đoán kết thúc của câu chuyện tăng khả năng sáng tạo cho sinh viên. Tuy nhiên, phương pháp học này bản thân em vẫn cảm thấy mơ hồ khi áp dụng vào làm bài thi đọc hiểu.” (+P/S4)

Sinh viên cảm thấy rất hào hứng với cách học tư duy sáng tạo của PR, nhưng đồng thời cũng nghi vấn đối với đánh giá kết quả học tập sau giờ học PR. Đây là kết quả mà các nghiên cứu trước đây chưa đề cập đến.

4. Kết luận

Thông qua việc so sánh 2 giờ học đọc hiểu có áp dụng PR và không áp dụng PR trong môi trường giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam với cùng một tài liệu giảng dạy, bài viết đã tiến hành khảo sát hiệu quả của phương pháp này và nhận định được một số kết quả sau.

1) Lượng phát ngôn của sinh viên trong giờ học +P nhiều hơn giờ học -P, đặc biệt là số lượng phát ngôn câu hỏi giữa sinh viên trong quá trình trao đổi bài học tại giờ +P nhiều hơn hẳn giờ học -P. Tuy nhiên, vẫn còn hiện tượng nhầm lẫn khi trao đổi thông tin.

2) Theo kết quả bài kiểm tra Pre-test và Post-test, bình quân điểm số bài Post-test trong cả 2 giờ học +P và -P đều cao hơn so với bài Pre-test. So sánh bình quân điểm số giữa +P và -P thì điểm số giờ học +P cũng cao hơn.

3) Kết quả điều tra sau giờ dạy thử nghiệm cho thấy sinh viên phản ứng rất tích cực đối với giờ học PR, giảm thiểu sự lo lắng và tạo hứng thú cho sinh viên khi học tiếng Nhật. Điều này cho thấy, phương pháp PR có hiệu quả không chỉ về mặt nhận thức, lí giải văn bản mà còn góp phần cải thiện ý thức của sinh viên đối với giờ học. Đây là kết quả được nhận định là đồng nhất với các kết quả nghiên cứu đi trước.

Với những kết quả thu được như trên, bài viết đã chứng minh được rằng so với giờ học -P, giờ học +P đã tạo ra một môi trường sư phạm lấy người học làm trung tâm và bản thân sinh viên cũng rất hài lòng với cách học mới mẻ này. Thậm

chí, với kết quả thông qua điểm số bài kiểm tra hầu như không ảnh hưởng đến năng lực đọc hiểu thì rõ ràng áp dụng +P cho giờ học sẽ vẫn hiệu quả hơn và áp dụng cho giai đoạn chuyển sang cấp độ tiếng Nhật trung cấp là rất cần thiết.

5. Những vấn đề còn tồn tại

Cùng với việc đánh giá hiệu quả của Peer Reading sau nghiên cứu thử nghiệm chúng tôi nhận thấy vẫn còn nhiều vấn đề còn tồn tại. Việc áp dụng Peer Reading một cách có hiệu quả cần có sự lựa chọn tài liệu giảng dạy phù hợp, phân phối thời gian học và phân chia theo trình độ hợp lý. Vấn đề khó khăn nhất trong việc áp dụng Peer Reading chính là đưa ra một phương pháp đánh giá thích hợp. Nếu không có phương thức đánh giá thỏa đáng thì giờ học chỉ đơn thuần là tạo không khí vui vẻ cho lớp học, tăng cường học hỏi lẫn nhau giữa sinh viên mà không phản ánh được kết quả học tập rõ ràng cũng như không đáp ứng được mong muốn của sinh viên. Ngoài ra, việc phản hồi lại từ phía giáo viên sao cho hiệu quả cũng cần những đề xuất cụ thể mà trong giới hạn bài viết chưa bao quát được.

Những vấn đề liên quan đến phương pháp Peer Reading, chúng tôi vẫn đang tiếp tục nghiên cứu thông qua việc khảo sát sự thay đổi sử dụng kĩ năng đọc của sinh viên và sẽ công bố kết quả trong những bài viết sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Beuckmann Fusako (2011) 「自己理解の説明をめぐる学習者間の相互交渉 - 読解授業の試み」日本語教育方法研究会誌 18 京都外国語大学 6-7.
2. Eki Takatoshi (2008) 「中国における読解授業の現状とピア・リーディングの試み—上級学習者を分析対象にして」『日本言語文化研究編集』4、19-24, 国際交流基金
3. Ikeda Reiko, Tateoka Yoko (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
4. Tateoka Yoko (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要 23』25-50
5. Tateoka Yoko (2005) 『ひとりて読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会

6. Nguyễn Song Lan Anh (2009) 特定課題研究報告「即興スピーチにおけるピア活動の影響—ハノイ大学での「話す授業」の改善を目指して—」『日本語文化研究会論集』5、195—222.
7. Vũ Thị Phương Châm (2013) 「読解授業に取り入れたピア・リーディングの試み—ハノイ国家大学外国語大学中・上級レベル学習者を対象に—」『Ngôn ngữ học và ngôn ngữ học Nhật Bản – Nghiên cứu và giảng dạy』, Nhà xuất bản Đại học Quốc Gia Hà Nội (『言語学と日本語学—研究と教育—』ハノイ国家大学外国語大学東洋言語文化学部、ハノイ国家大学出版社) 209—221.
8. Lê Hà Phương, Matsuda Makiko (2013) 「ピア・リーディング効果の検討—ベトナム人学習者の中級への移行段階における読解授業の改善を目指して—」『第二回国際シンポジウム ベトナムにおける日本語教育・日本研究—過去・現在・未来』ハノイ大学、124—129.
9. Lê Hà Phương (2014) 「ピア・リーディングにおける学習者の手続き的知識に関するストラテジーの変化—ベトナム人学習者を対象にして—」『2013年度 第10回 日本語教育学会研究集会 関西地区』園田学園女子大学、78—81.
10. Lương Hải Yến (2010) 特定課題研究報告「自律的学習者の育成を目指した翻訳授業—「ピア推敲」を取り入れた越日翻訳授業の試み—」『日本語文化研究会論集』6、195—222.



ĐẠI
HỌC
HANOI

ỨNG DỤNG PORTFOLIO ĐỂ PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG VIẾT TRONG HỌC NGOẠI NGỮ

Vũ Thùy Phương
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Các tài liệu nghiên cứu khoa học về việc giảng dạy ngoại ngữ từ trước tới nay luôn nhấn mạnh vai trò quan trọng của kỹ năng viết trong việc hỗ trợ và phát triển các kỹ năng như đọc, nghe và đặc biệt là kỹ năng nói. Nhưng trong thực tế hiện nay, khi mà việc học ngoại ngữ, đặc biệt là các ngôn ngữ châu Âu, hướng mục tiêu chính đến khả năng giao tiếp thành thạo bằng ngoại ngữ, thì kỹ năng nói được ưu tiên hàng đầu, còn viết mới chỉ được coi như là một phương tiện để học ngoại ngữ chứ chưa được chú trọng như một kỹ năng chiến lược. Viết trong giờ học ngoại ngữ đa phần mới chỉ dừng lại ở việc viết các bài tập ngữ pháp, viết bài kiểm tra, viết ghi chú cho bài giảng v.v.. Ở đây cần hiểu kỹ năng viết là khả năng liên kết các ký tự ngôn ngữ về mặt cú pháp và ngữ nghĩa để tạo thành một văn bản hoàn chỉnh được sử dụng trong những ngữ cảnh giao tiếp cụ thể. Là một kỹ năng khó nhưng kỹ năng này lại chưa được người dạy và người học đầu tư thích đáng về công sức và thời gian.

Bài viết này giới thiệu cho người đọc một phương pháp học tập có thể bổ trợ hoặc thay thế cho cách thức học kỹ năng viết truyền thống. Phương thức học tập với Portfolio, một dạng hồ sơ thể hiện năng lực, giúp hoàn thiện kỹ năng viết thông qua việc nâng cao tính tự giác và ý thức trong học tập bằng cách tự tổ chức bài học, tự lựa chọn dạng bài học, bên cạnh đó còn phát triển các kỹ năng mềm như kỹ năng tự đánh giá, kiểm điểm, kỹ năng làm việc nhóm v.v.. Bài viết sẽ lần lượt giới thiệu cụ thể về khái niệm Portfolio, mục đích hướng tới, các dạng Portfolio, những nguyên tắc căn bản khi áp dụng Portfolio trong hỗ trợ phát triển kỹ năng viết.

Abstract: Scientific research in teaching and guiding foreign languages to date always put emphasis on significant role of writing skill to develop and reinforce other skills such as Reading, Listening and especially Speaking. Nonetheless, in the present time, as studying foreign language, specifically European languages, directs its main target towards fluent communication capability, Speaking skill is of top

priority. On the contrary, writing is solely considered as an integral part of studying, rather than an important skill. Writing skill within class hours mostly focus on fragmented grammatical exercises, tests and lecture notes, etc. In the mean time, it should serve as ability to connect language characters in grammatical and meaning terms, thus creating a complete text applicable in certain context of communication. Considering as difficult, however, such skill has not received a due investment, effort and time alike, from both instructors and learners yet.

The scientific research, namely "Applying Portfolio to develop and reinforce Writing skill in foreign language study", introduces to learners a new method that either support or replace the traditional one. "Portfolio" learning method presents as a capability report that perfects Writing skill by improving self-discipline through self-organization of lesson and kinds of lesson. In addition, "Portfolio" simultaneously develops such soft skills as self-evaluation and teamwork. This report will step-by-step address: definition of Portfolio, goal of the learning method, category and basic principles as applying Portfolio in developing and reinforcing Writing skill.

1. Mở đầu

Các tài liệu nghiên cứu khoa học về việc giảng dạy ngoại ngữ từ trước tới nay luôn nhấn mạnh vai trò quan trọng của kỹ năng viết trong việc hỗ trợ và phát triển các kỹ năng như đọc, nghe và đặc biệt là kỹ năng nói (vgl. Bohn 2001: 923). Nhưng trong thực tế hiện nay, khi mà việc học ngoại ngữ, đặc biệt là các ngôn ngữ châu Âu, hướng mục tiêu chính đến khả năng giao tiếp thành thạo bằng ngoại ngữ, thì kỹ năng Nói được ưu tiên hàng đầu, còn viết thường chỉ được coi như là một phương tiện để học ngoại ngữ chứ chưa được chú trọng như một kỹ năng chiến lược (vgl. Faistauer 2010: 158). Viết trong giờ học ngoại ngữ đa phần mới

chỉ dừng lại ở việc viết các bài tập ngữ pháp, viết bài kiểm tra, ghi chép bài giảng v.v. Ở đây cần hiểu kỹ năng viết là khả năng liên kết các ký hiệu ngôn ngữ về mặt cú pháp và ngữ nghĩa để tạo thành một văn bản hoàn chỉnh được sử dụng trong những ngữ cảnh giao tiếp cụ thể (Segermann 2007: 292). Là một kỹ năng khó nhưng kỹ năng viết lại chưa được người dạy và người học đầu tư thích đáng về công sức và thời gian.

Cho đến nay đã có rất nhiều phương pháp được nghiên cứu và áp dụng để phát triển kỹ năng viết như Viết sáng tạo (Creative writing), Viết theo nhóm (Cooperative writing) v.v. Phương pháp học với *Portfolio* (hay còn gọi là *Hồ sơ năng lực*) đã được phát triển tại Mỹ trong thời kỳ cải cách giáo dục những năm 80 cũng là một trong số đó. Kể từ đó *Portfolio* đã được nghiên cứu và nhân rộng ra áp dụng ở nhiều nước, nhiều bậc học và chương trình học trên toàn thế giới. *Portfolio* có thể được sử dụng dưới dạng Nhật kí cho các bé trong nhà trẻ (Elschenbroich/Schweitzer 2008) hay Hồ sơ phục vụ mục đích thuyết trình, phản ánh quá trình học tập, thành tích học tập trong trường phổ thông (Endres/Wiedenhorn/Engel 2008). Trong đó *Portfolio* cũng được áp dụng ở hầu hết các môn học như toán học (Stampfl 2006: 121-126), triết học – đạo đức học (Breuer 2009) hay ngoại ngữ (Ballweg/Bräuer 2011: 3-11). Ngoài ra mục đích sử dụng *Portfolio* cũng rất đa dạng phong phú. Trong nghiên cứu của mình, Häcker (2007) đã cho thấy *Portfolio* là công cụ hữu hiệu để phát triển khả năng và ý thức tự học. (Altrichter 2012: 33-39) lại nghiên cứu sử dụng *Portfolio* phục vụ mục đích cải cách khung chương trình dạy và học ở trường phổ thông.

Mặc dù đã trở thành một khái niệm quen thuộc trọng nền giáo dục ở Mỹ và các nước châu Âu, nhưng *Portfolio* lại hoàn toàn mới mẻ ở châu Á và cụ thể là ở Việt Nam. Đến nay vẫn chưa có nghiên cứu chính thức nào tại Việt Nam về *Portfolio*, đặc biệt là việc áp dụng trong giảng dạy ngoại ngữ. Do vậy bài viết với chủ đề “Ứng dụng *Portfolio* để hỗ trợ phát triển kỹ năng Viết” sẽ giới thiệu với người đọc phương thức học tập mới này, để hỗ trợ

hay thay thế cho phương pháp học kỹ năng Viết truyền thống. Bài viết sẽ lần lượt giới thiệu cụ thể về khái niệm *Portfolio*, các dạng *Portfolio*, những nguyên tắc căn bản khi áp dụng và ưu điểm của *Portfolio* trong hỗ trợ phát triển kỹ năng Viết.

2. Khái niệm *Portfolio*

Portfolio là một từ ghép có nguồn gốc từ tiếng Ý, trong đó “porte” có nghĩa là “mang, cầm”, “folio” là một trang giấy/sách/báo. Như vậy, *Portfolio* là một tập hồ sơ gồm nhiều trang tin chứa đựng những nội dung cốt lõi để người chủ mang đi giới thiệu về công việc, thành tích, sản phẩm v.v. của mình (vgl. Breuer 2009: 166). Ngay từ thời kỳ Phục hưng các họa sỹ hay kiến trúc sư đã sắp xếp các tác phẩm của mình dưới dạng một *Portfolio* và thông qua đó thể hiện phong cách, tài năng và khả năng phát triển của họ. Ngày nay *Portfolio* được sử dụng rộng rãi trong ngành tài chính, đầu tư để giới thiệu năng lực của công ty hay cá nhân đến khách hàng.

Trong ngành giáo dục, *Portfolio* được phát triển ban đầu ở Mỹ từ những năm 80. Do những chỉ trích về chất lượng giáo dục ngày càng đi xuống, rất nhiều nghiên cứu đã được tiến hành trong ngành giáo dục ở Mỹ. Kết quả cho thấy nguyên nhân dẫn đến kết quả học tập sa sút của người học ở các trường phổ thông là do hình thức kiểm tra trắc nghiệm và các cách thức đánh giá năng lực học tập theo hướng khách quan (từ giáo viên, nhà trường) thay vì chủ quan (từ chính các em người học). Do vậy mà thời kỳ này Mỹ đã tiến hành một cuộc cải cách giáo dục lớn để nâng cao chất lượng dạy và học, thông qua việc đào tạo bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên và tăng cường ý thức tự giác trong học tập của người học. *Portfolio* ban đầu đã được áp dụng để cải thiện khả năng viết văn và là một công cụ để đánh giá thành tích học tập của người học. Dần dần việc sử dụng *Portfolio* trong giáo dục đã lan sang cả châu Âu, đặc biệt là các nước nói tiếng Đức (bao gồm Đức, Áo và Thụy Sĩ)

Đã có rất nhiều định nghĩa về *Portfolio* được đưa ra trong các bài nghiên cứu khoa học trên thế giới, song khó có thể tìm được một định nghĩa

hoàn chỉnh bao hàm đầy đủ ý nghĩa của *Portfolio*, bởi thuật ngữ này có thể được sử dụng trong nhiều phạm vi với các chức năng khác nhau và phục vụ cho nhiều mục đích khác nhau.

Häcker (2006: 28) không đưa ra một định nghĩa cụ thể cho *Portfolio* mà chỉ nêu lên hai điểm cốt lõi của *Portfolio*: một mặt *Portfolio* là sự phản ánh năng lực của người học, một mặt nó là quá trình hoàn thiện bản thân, ít nhiều dựa trên ý thức tự giác của mỗi cá nhân.

Endres/Wiedenhorn/Engel (2008: 9) nhấn mạnh vai trò cá nhân của mỗi người học là nền tảng của *Portfolio*. Trong quá trình làm việc với *Portfolio* người học phải lựa chọn được những bài học cụ thể để đưa vào tập hồ sơ của mình và phân tích rõ chúng có vai trò như thế nào trong quá trình học tập, hoàn thiện bản thân. Thông qua những bước lựa chọn, phân tích và tự đánh giá này, người học làm rõ được những cố gắng nỗ lực của mình và chỉ ra những thành tích mình đã đạt được trong *Portfolio*.

Bởi *Portfolio* đa dạng như chính những người học tạo ra chúng (vgl. Häcker 2007: 87), nên Breuer (2009) đã cố gắng đưa ra một định nghĩa chi tiết bao hàm được cả những định nghĩa của các tác giả trên và bao gồm đầy đủ những đặc trưng của *Portfolio*.

Theo Breuer (2009: 168) *Portfolio* là tập hợp các bài học được người học lựa chọn và tự đánh giá theo một mục đích nhất định, nó phản ánh được những bước tiến bộ, thành tích học tập của người học trong một khoảng thời gian. Lý tưởng nhất là khi các học viên luôn được làm chủ quá trình tập hợp này, bằng cách bàn bạc với nhau, tự lựa chọn và đưa ra những mục tiêu học tập, những tiêu chí đánh giá kết quả học tập, rồi dựa vào đó tự đánh giá được quá trình học tập và năng lực của bản thân. Trong khi đó giáo viên chỉ hỗ trợ và đưa ra những lời khuyên khi cần thiết. Vì những đặc điểm này mà khi đánh giá một *Portfolio* chúng ta không chỉ coi nó như một “sản phẩm” học tập cụ thể mà còn cần phải xem xét cả quá trình thực hiện *Portfolio*.

Mặc dù mỗi tác giả nêu trên đưa ra một định nghĩa và có những luận điểm riêng về *Portfolio*, song họ đều có điểm chung đó là *Portfolio* không chỉ đơn thuần là một tập hồ sơ lưu trữ các bài tập của người học, mà nó còn phản ánh được quá trình phát triển, những tiến bộ trong học tập của người tạo nên nó. Điểm mấu chốt trong quá trình làm việc với *Portfolio* chính là vai trò chủ động của người học và ý thức tự giác trong học tập luôn phải được hỗ trợ, thúc đẩy. Điểm này có thể được cụ thể hóa thông qua việc người học được tham gia vào việc xây dựng bài giảng, lựa chọn nội dung, tài liệu học, đưa ra các tiêu chí đánh giá bài tập và đặc biệt là việc thường xuyên tự đánh giá kiểm điểm quá trình học cũng như năng lực của bản thân.

3. Các dạng *Portfolio*

Portfolio có thể được phân loại dựa trên các tiêu chí riêng biệt như mục đích sử dụng, nội dung, thời gian áp dụng v.v. Nếu dựa trên nội dung của *Portfolio* chúng ta có các dạng *Portfolio* về văn học, ngôn ngữ, thiết kế v.v. Dựa trên định dạng *Portfolio* thì bên cạnh những tập hồ sơ được in trên giấy và đóng thành quyển như truyền thống còn có các dạng *Portfolio* được số hóa thể hiện trên máy tính, *Portfolio* dưới dạng video nghe nhìn v.v..

Häcker (2007: 133) kết hợp ba yếu tố mục đích sử dụng, nội dung và vai trò của người học để đưa ra hai loại *Portfolio* chính là *Hồ sơ trình bày (Showcase Portfolio)* và *Hồ sơ làm việc (Process Portfolio)*. *Hồ sơ trình bày* bao gồm những bài làm xuất sắc của người học nhằm mục đích thể hiện thành tích tốt nhất, năng lực cao nhất của bản thân. *Hồ sơ trình bày* thường được dùng để triển lãm hay để giới thiệu bản thân, do đó nó hướng tới nhiều đối tượng người xem khác nhau. *Hồ sơ làm việc* là nơi lưu trữ các bài học đã được người học lựa chọn, sắp xếp để phản ánh đầy đủ quá trình học tập của bản thân trong một giai đoạn nhất định. *Hồ sơ làm việc* thường chỉ hướng tới cá nhân người học để đánh giá kiểm điểm và xây dựng định hướng cho giai đoạn tiếp theo

4. Những nguyên tắc căn bản khi áp dụng *Portfolio*

Không phụ thuộc vào hình thức, mục đích hay nội dung, *Portfolio* luôn phải đảm bảo một số quy tắc nhất định khi áp dụng trong giờ học. Breuer (2009: 186) đã liệt kê những nguyên tắc sau đây:

Nguyên tắc tổ chức: luôn có sự bàn bạc thống nhất giữa giáo viên và người học về mục đích, nội dung, hình thức của *Portfolio*.

Nguyên tắc lựa chọn và lưu trữ: phải có những tiêu chí cụ thể để lựa chọn nội dung học tập được đưa vào *Portfolio*, phân biện luận giải thích cho mỗi lựa chọn là bắt buộc.

Nguyên tắc giám sát: việc theo dõi, giám sát thực hiện *Portfolio* không phải chỉ là nhiệm vụ của giáo viên mà còn là ở bản thân người học và bạn học cùng.

Nguyên tắc đánh giá: việc đánh giá *Portfolio* không chỉ dựa trên những bài tập được đưa vào mà quan trọng hơn là phần tự đánh giá, kiểm điểm của người học. Kết quả đánh giá có thể được dùng để bổ sung hay thay thế cách kiểm tra thông thường.

Nguyên tắc giao tiếp: cần xem xét *Portfolio* như là cơ hội để người học trao đổi về nội dung học tập trong *Portfolio* việc thực hiện *Portfolio* hay về những phương pháp, kinh nghiệm trong học tập nói chung.

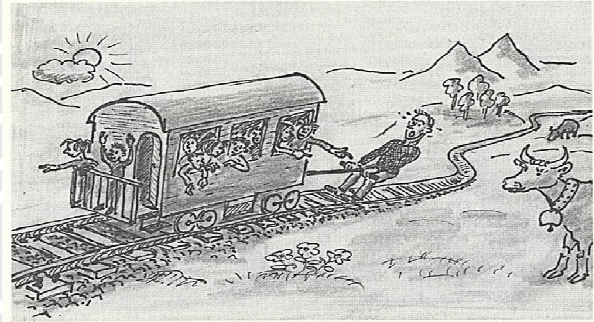
Ngoài năm nguyên tắc nêu trên, Häcker (2007: 101) còn bổ sung thêm Nguyên tắc cá nhân của *Portfolio*. Mỗi cá nhân có những nhận thức, ưu nhược điểm, cách thức tổ chức, phương pháp học khác nhau. Dựa trên nguyên tắc này *Portfolio* mới đảm bảo phản ánh đúng năng lực và bước phát triển của cá nhân người tạo ra nó.

5. Vai trò của *Portfolio* trong hỗ trợ phát triển kỹ năng Viết

5.1. Nâng cao ý thức tự giác trong học tập

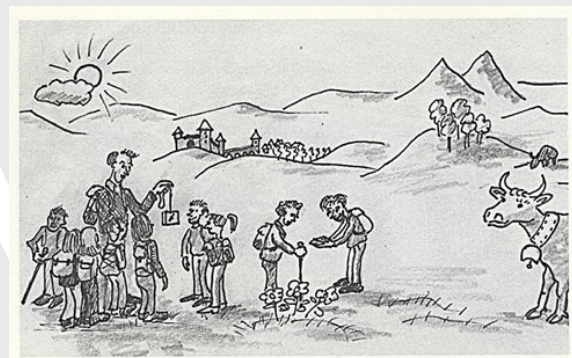
Giờ học ngoại ngữ ở các nước châu Á, trong đó có Việt Nam, ở trường phổ thông và cả ở bậc đại học hiện nay vẫn mang đậm nét truyền thống. Điều đó có nghĩa giáo viên là người quyết định,

điều hành, giám sát mọi hoạt động trong giờ học, trong khi người học chỉ giữ vai trò bị động, lắng nghe và tiến hành theo đúng hướng dẫn. Trong giờ học hiếm khi có sự bàn bạc, trao đổi giữa người dạy và người học. Để mô tả một giờ học truyền thống, Winter (2010: 19) đã sử dụng một hình ảnh ẩn dụ: người học ngồi trong toa xe, được giáo viên kéo đi thăm quan tìm hiểu thiên nhiên (tranh số 1).



Tranh 1: Giờ học truyền thống
(Winter 2010: 19)

Việc áp dụng *Portfolio* có thể thay đổi hoàn toàn phương thức học truyền thống này, bởi cách thức học này tạo điều kiện cho người học được chủ động trong học tập, từ đó nâng cao ý thức tự lập, tự giác của họ. Hình ảnh về lớp học lúc này là người học tự do đi lại khám phá, tìm hiểu thiên nhiên và tự chịu trách nhiệm về hành trình của mình, giáo viên chỉ là một người bạn đồng hành, giúp đỡ khi cần thiết (Tranh số 2). Điều này là đặc biệt cần thiết trong việc học kỹ năng Viết. Bởi khi đó người học sẽ học được cách tránh dập khuôn theo mẫu có sẵn, không phụ thuộc vào giáo viên, mà tự bản thân phải trau dồi, tích lũy, phải biết phân tích và áp dụng được những kiến thức đời sống xã hội cũng như ngôn ngữ đưa vào bài viết của mình



Tranh 2: Giờ học theo phương thức mới
(Winter 2010: 20)

5.2. Nâng cao hứng thú học tập

Khi một phương thức học tập mới được giới thiệu và áp dụng bước đầu nó sẽ khơi gợi trong người học trước hết là sự tò mò và hứng thú. Dần dần công thức mở và lấy cá nhân mỗi người học là trung tâm của *Portfolio* chính là những yếu tố nâng cao hứng thú trong học tập. *Portfolio* cho phép người học được tham gia tích cực vào quá trình học từ việc cùng bàn bạc đưa ra ý tưởng về nội dung học, lựa chọn tài liệu, đưa ra tiêu chí đánh giá năng lực đến việc dựa trên những tiêu chí này để tự đánh giá những gì mình đã đạt được, còn thiếu sót và cần bổ sung trong những bài tập tiếp theo. Ở đây cái tôi của họ được lắng nghe và được tôn trọng.

Ngoài ra giữa những người học thường có sự khác biệt về trình độ, cách học, điều kiện học, ưu điểm và nhược điểm v.v.. Vì vậy bên cạnh bài tập bắt buộc, những bài tập lựa chọn trong *Portfolio* sẽ giúp người học cùng đạt được mục tiêu nhưng là theo những cách thức khác nhau phù hợp với bản thân mỗi người. Như vậy người học sẽ không cảm thấy bị gò ép hay bị yêu cầu quá cao mà mất đi hứng thú học tập.

5.3. Phát triển kỹ năng tự đánh giá, kiểm điểm

Tự đánh giá, kiểm điểm là một kỹ năng quan trọng không chỉ trong học tập mà còn trong công việc và trong cuộc sống hàng ngày. Nhưng theo cách học ngoại ngữ hiện nay, người học hầu như không có cơ hội được rèn luyện kỹ năng này, chỉ có giáo viên mới được cho là người có đủ khả năng nhận xét đánh giá năng lực của họ.

Học tập với *Portfolio* giúp người học rèn luyện được kỹ năng tự đánh giá, kiểm điểm, thông qua việc người học phải thường xuyên tự đánh giá năng lực của bản thân, xem xét mình đã có những bước tiến nào, cần khắc phục hay bổ sung những gì và lên kế hoạch cho những bước tiếp theo để đạt được mục tiêu đã đề ra. Ví dụ khi người học phải lựa chọn một bài viết để đưa vào *Portfolio*, họ phải qua lần lượt các bước: tự đánh giá bài viết,

trao đổi về bài viết với bạn học, giáo viên, sửa đổi nếu cần thiết và giải thích được tại sao họ lại lựa chọn bài này cho hồ sơ thể hiện năng lực của mình. Đó có thể là một bài viết xuất sắc, nhưng cũng có thể là một bài chưa hoàn chỉnh, còn nhiều lỗi sai nhưng quan trọng là từ đó người học có thể rút ra được kinh nghiệm và bài học cho bản thân.

5.4. Hỗ trợ quá trình rèn luyện kỹ năng Viết

Trong học ngoại ngữ cần hiểu kỹ năng viết là khả năng liên kết các ký hiệu ngôn ngữ về mặt cú pháp và ngữ nghĩa để tạo thành một văn bản hoàn chỉnh được sử dụng trong những ngữ cảnh giao tiếp cụ thể (Segermann 2007: 292). Nó là một quá trình phức tạp bao gồm các bước: lập dàn ý, hành văn và chỉnh sửa (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 25). Trong rèn luyện kỹ năng Viết hiện nay, năng lực của người học mới chỉ được đánh giá thông qua các bài viết đã hoàn chỉnh, trong khi cả quá trình viết không được chú trọng xem xét hay hướng dẫn đầy đủ. Với *Portfolio* quá trình viết bài sẽ được chia nhỏ thành từng bước (tìm ý tưởng, phát triển ý tưởng, diễn đạt câu văn, chỉnh sửa lại v.v.) và trong các bước đều có những bài tập nhỏ, những công cụ hỗ trợ (bản đồ tư duy, cụm từ hỗ trợ diễn đạt thành câu v.v.) hay thảo luận với bạn học, giáo viên để giải quyết những khó khăn gặp phải khi viết bài.

Khi học kỹ năng viết, bước lập dàn ý và hành văn thường được chú trọng và rèn luyện khá kỹ lưỡng, trong khi bước chỉnh sửa bài viết còn bị xem nhẹ. Người học rất hiếm khi được yêu cầu tự sửa lại hay viết lại bài viết của mình, nếu có cũng chỉ là khi đã được giáo viên cho điểm, việc chỉnh sửa cũng thường chỉ tập trung vào các lỗi chính tả và lỗi ngữ pháp. Thậm chí rất nhiều bài viết đã được giáo viên nhận xét, chỉnh sửa cũng không được người học xem lại. Vấn đề này có thể được khắc phục thông qua việc áp dụng dạng *Hồ sơ làm việc*. Người học sẽ thường xuyên được khuyến khích hay yêu cầu đọc lại, tự đánh giá các bài làm của mình, nghe nhận xét từ bạn học và giáo viên

để chỉnh sửa lại nếu cần thiết và rút kinh nghiệm cho những bài sau. Bước chỉnh sửa bài viết này chính là một trong những hình thức kiểm điểm và tự đánh giá của bản thân người học. Nhờ những bước nhỏ cụ thể này mà quá trình viết bài sẽ trở nên đơn giản hơn với người học.

5.5. Hỗ trợ làm việc nhóm, viết nhóm

Các bài tập viết đa phần được giao về nhà và được mỗi người học hoàn thiện độc lập. Như vậy trong quá trình viết bài người học hầu như không có sự trao đổi, đóng góp ý kiến với bạn học hay với giáo viên, mà cuối cùng người duy nhất đọc và đánh giá các bài viết này là giáo viên.

Portfolio và các yếu tố đi kèm theo nó như thư góp ý, đối thoại, thảo luận về bài viết v.v. sẽ tạo điều kiện cho người học được trao đổi với bạn học hay giáo viên trong quá trình viết bài. Thư góp ý, đối thoại, thảo luận có thể xoay quanh những khó khăn, những vấn đề còn thắc mắc, điểm hay cần phát huy hay những thiếu sót cần chỉnh sửa trong bài viết nói riêng và cách thức học ngoại ngữ nói chung. Theo Raben (2010: 15) chính những lắng nghe, trao đổi, giúp đỡ lẫn nhau giữa những người học có tư duy, vốn hiểu biết và cách thức học khác nhau sẽ giúp họ học hỏi và tự hoàn thiện bản thân. Từ đó không chỉ kỹ năng Viết dần dần được cải thiện, mà cả kỹ năng mềm như làm việc theo nhóm cũng được phát triển.

5.6. Phát triển phương thức mới đánh giá kỹ năng Viết

Từ những năm 80, *Portfolio* được phát triển ở Mỹ để thay thế cho phương thức đánh giá truyền thống đã bị chỉ trích là không hiệu quả và không đánh giá đúng năng lực của người học (kiểm tra trắc nghiệm), bởi nó chỉ tập trung vào những sai sót, điểm yếu của người học chứ không khuyến khích nâng cao được thành tích học tập. Trong khi đó việc đánh giá *Portfolio* dựa trên những bước tiến bộ, những thành tích mà học sinh đạt được trong cả quá trình học. Các bài viết có thể được người học chỉnh sửa lại nhiều lần dựa trên những góp ý của bạn học và giáo viên trước khi được lựa

chọn để đưa vào *Portfolio*, quan trọng là người viết biết nhìn nhận và tự khắc phục được những thiếu sót của mình.

Viết là kỹ năng đòi hỏi kiến thức chủ động của người học, mỗi bài viết là một sáng tạo riêng mang tính cá nhân. Do đó mà công thức mở và đánh giá linh hoạt dựa trên năng lực từng cá nhân sẽ đảm bảo được yếu tố này. Ngoài ra nhiệm vụ đọc bài và đánh giá các bài viết không chỉ còn là của giáo viên mà cũng là của chính người học, nghĩa là vừa có yếu tố khách quan vừa chủ quan. Người học cũng không phải học vì điểm, vì kỳ thi cuối kỳ mà họ nhận thức được học là cho bản thân mình.

6. Kết luận

Những phân tích nêu trên cho thấy *Portfolio* là một công cụ dạy và học hiệu quả có thể áp dụng để hỗ trợ rèn luyện kỹ năng viết. Thay vì chú trọng vào những mặt còn hạn chế của người học, *Portfolio* tập trung làm rõ những tiến bộ mà người học đã đạt được trong một quá trình nhất định. *Portfolio* tạo được một không gian mở và linh hoạt để người học tự lập hơn trong học tập nói chung. Yếu tố đóng vai trò quan trọng ở đây chính là việc phát triển khả năng tự đánh giá và kiểm điểm xuyên suốt toàn bộ quá trình thực hiện *Portfolio*. Yếu tố này cũng được chú trọng khi đánh giá hay cho điểm một *Portfolio*.

Đặc biệt trong việc rèn luyện kỹ năng viết, *Portfolio* chú trọng vào quá trình viết bài, chia nhỏ các bước thực hiện bài viết, tạo điều kiện cho người học tự chỉnh sửa lại dựa trên sự giúp đỡ của bạn học và giáo viên. Chính những yếu tố này là sự hỗ trợ cần thiết làm giảm khó khăn, áp lực và tăng hứng thú trong quá trình viết bài, từ đó làm tăng hiệu quả và chất lượng của mỗi bài viết.

Nhìn chung *Portfolio* hoàn toàn có thể áp dụng và phát huy hiệu quả trong môi trường học tập ở Việt Nam. Tuy nhiên vì *Portfolio* là công thức mở lại chứa đựng nhiều yếu tố mới nên khi áp dụng giáo viên cần đầu tư khá nhiều thời gian và công sức nghiên cứu kỹ lưỡng, xây dựng chương trình học phù hợp về nội dung, thời gian, đồng thời thường xuyên theo dõi và hỗ trợ tích cực người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Raben, Babara von (2010): Portfolios in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Selbstorganisierte lernen – Lernentwicklung dokumentieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
2. Segermann, Krista (2007): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., unveränderte Auflage. Tübingen: A. Francke.
3. Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
4. Winter, Felix (2010): Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In: Biermann, Christine/Volkwein, Karin (Hrsg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim, Basel: Beltz, 10-28.
5. Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für Selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
6. Breuer, Angela Carmen (2009): Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
7. Endres, Wolfgang/Wiedenhorn, Thomas/Engel, Anja (Hrsg.) (2008): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim, Basel: Beltz.
8. Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfolioebegriff. In: Brunnen, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyerby Friedrich, 33-39.
9. Bohn, Rainerohn (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin (u. a.): de Gruyter, 921-931.
10. Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke, 158f.
11. Elschenbroich, Donata/Schweitzer, Otto (2008): Das Portfolio im Kindergarten. Weimar u. a.: Verlag das Netz.
12. Stampfl, Lea (2006): Alle helfen mit, dass es vorangeht. Portfolioarbeit im Mathematik-unterricht einer Grundschule. In: Brunnen, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 121-126.
13. Altrichter, Herbert (2012): Portfolios weisen über sich selbst hinaus. Portfolio und Schulentwicklung. In: Bräuer, Gerd/Keller, Martin/Winter, Felix (Hrsg.): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Klett (u. a.), 33-39.

HỌC
HÀNG
HÀNG

CÁC DỤNG PHÁP SONG VĂN HÓA CỦA TIẾNG ANH VỚI TƯ CÁCH LÀ NGÔN NGỮ QUỐC TẾ

Roland Sussex

Trường Đại học Queensland, Úc

Tóm tắt: Tiếng Anh với tư cách là ngôn ngữ quốc tế (EIL) mặc nhiên trở thành một kênh giao tiếp quốc tế. Tuy nhiên, năng lực ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng tiếng Anh không đủ để đảm bảo giao tiếp thành thạo. Trong khi người nói có thể chuyển tải thông tin bằng ngôn từ tiếng Anh, nghĩa văn hóa và dụng học thường được chuyển tải trực tiếp từ ngôn ngữ và văn hóa bản ngữ. Bởi vậy, năng lực tiếng Anh tốt vẫn chưa thể đảm bảo giao tiếp thành công.

Bài viết này xem xét bản chất của EIL dưới quan điểm sự phù hợp giữa hình thức ngôn từ và dụng học văn hóa. Một số biểu thức ngôn từ với từng người nói khác nhau lại có vai trò dụng học văn hóa khác nhau, và vai trò dụng học văn hóa có thể được biểu đạt khác nhau tùy mỗi người nói. Ở một số biến thể EIL, một số vai trò dụng học văn hóa không có hiện thực ngôn từ trực tiếp.

Sự đa dạng văn hóa dụng học này khiến chúng tôi đặt câu hỏi vậy EIL thuộc loại ngôn ngữ nào trong mối liên hệ với các ngôn ngữ quốc gia, chuẩn, và đã được lập mã chặt chẽ. Bài viết này tìm hiểu các nhân tố từ mô hình giao tiếp liên văn hóa của Hofstede để xác định một số đặc điểm trọng yếu của giao tiếp dụng học văn hóa EIL.

Abstract: English as an International Language

THE BICULTURAL PRAGMATICS OF ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

INTRODUCTION

English as an International Language (EIL) has become an international factor of our communicative context, and is spoken, in one form or another, by somewhere between 1.5 and 2 billion speakers world-wide. There is a corresponding emphasis on English language as a first foreign language across the globe, and education systems rigorously examine the grammar and vocabulary, and in some cases also

(EIL) has become the default channel for international communication. However, competence in English sounds, grammar and vocabulary is not enough for competent communication. While speakers may be making messages in English words, their pragmatic and cultural meanings are often transferred directly from their first language and culture. An apparent competence in English language can therefore result in substantial miscommunication.

This paper explores the nature of English as an International Language from the point of view of the fit between language forms and cultural pragmatics. Some language forms can have different cultural-pragmatic roles for different speakers, and some cultural-pragmatic roles can be differently expressed by different speakers. Some cultural-pragmatic roles have no direct linguistic realization in some varieties of EIL.

This cultural-pragmatic plurality of English prompts us to ask what kind of a language EIL is in relation to conventional, and especially highly codified, national languages. I will explore several factors from Hofstede's models of Intercultural Communication to develop some key characteristics of cultural-pragmatic communication in English as an International Language

the phonetic performance, of students at various points in their educational careers. There are substantial benefits for those who have superior English, and can use these in professional and interpersonal contexts. English is the default language of communication where speakers do not otherwise share a common language.

Nonetheless, two other aspects of English competence are accorded far less emphasis: pragmatics and cultural values. Pragmatics, or the

competence in using the forms of language for interpersonal communication, involves a wide range of speech acts, and body language acts, from questions to greetings to compliments to warnings to statements, and many more. The cultural values which underlie these speech acts are not infrequently taught as part of the formation of our education systems, but are also insufficiently related to their expression in our mother tongues, and in particular, to the ways in which we use languages other than our mother tongue for communication, both at home and abroad. Textbooks and scholarly studies of intercultural communication, as well as scholarly publications like the *Journal of Pragmatics*, give ample evidence of the richness of the material that exists across languages. What has been less studied is the ways in which they come together, and sometimes fail to collaborate, in the exercise of English in international space.

In fact, the capacity for multi-cultural, multi-pragmatic competence in English is likely to be significantly enhanced for people who do *not* come from an English-speaking background. The most significant factor behind this claim is the fact that English-speaking countries currently do not, as a whole, have a reputation for promoting LOTEs (Languages Other Than English) in their education systems. A major educational policy announcement in Australia in 2014, for instance, was the press release from the Federal Minister for Education, Mr Chris Pyne, that by the year 2020 he wants 40% of Australian school students in final year to be studying a foreign language. In the context of recent policy-making in Australia this is a bold and innovative step, though it leaves Australia still some distance behind the education systems of Asian countries, and especially those of smaller European countries, where trilingualism is common. The absence of exposure to non-Anglo pragmatics and cultures in first-language English speakers means that they do not have the opportunity to learn how non-native cultures can be encoded in English discourse. This contrasts strongly, for instance, with the appreciation of the

cultural role of thanking in Singapore in English (Wong, 2007), or the treatment of compliments in languages like Vietnamese (Pham, 2011)(see below). From this point of view the non-native speaker of English has a distinct cultural and pragmatic advantage when using English, even if, as argued by Hino (2012), the properties of English – formal, cultural and pragmatic – have selectively been shifted by the instructor in the direction of the students' L1.

THE LANGUAGE < > CULTURE/PRAGMATICS DISLOCATION

It is not difficult to identify communicationally critical examples in the usage of International English.

The first involves the apparently universal act of thanking. This is a ritual where forms of language are used to acknowledge that the other person has rendered some valuable service or action. The issue is how valuable or weighty that service or action need be. This question was brought to my attention by my Singapore students, who asked why Australians thank the bus driver. To Australians this is simply a matter of cultural habit and good manners. But as Wong (2007) shows, in Singapore one thanks when the other party has rendered a service which requires substantial effort, time, expense or inconvenience. That is not the case with the bus driver in Australia, who is paid to do a job. As a result Singaporeans in Australia can sound surly, while Australians in Singapore, saying thank you very frequently, can appear superficial and insincere. A further complication is that Australians often say “thanks” when other varieties of English would say “please”. For instance, when asked if you would like a drink, Australians will say either “yes, please” or “yes, thanks”, even before the drink is delivered. The role of “thanks” in this context acknowledges the offer rather than the provision of the drink itself, but is confusing to non-Australian uses of English, even those for whom English is a first language.

There is also the question of acknowledging

thanks. All European languages have a formula which is obligatory and polite usage, and indicates that the act was not too onerous, for example in German:

Receiver: "Bitte" ("thank you")

Giver: "Bitte schön" (lit. "don't mention it")

Until recently in British and Commonwealth English one did not usually say anything in response to statement of thanks. Now, however, perhaps under the influence of European languages, perhaps because of American influence, it is becoming customary to say something: "you're welcome" (American), "no worries" (Australian), or even "cheers" (in numerous countries). This has brought Australian English into line with European and increasingly international practice. It was not that Australian English was formally less polite, except in another context of English usage where some verbal acknowledgement of thanks was expected. But it does indicate a difference between a culturally appropriate pragmatic act of thanking, and its linguistic expression.

The second example involves valedictions, or saying farewell. The standard pattern in European languages is to invoke some expectation of the next time you see the person you are farewelling:

"until the seeing"

Spanish: hasta la vista, Czech: na shledanou,
Polish: do widzenia

lit. "until the again seeing"

French: au revoir, Italian: arrivederci, German:
auf Wiedersehen

In English, on the other hand, the standard formula is "goodbye", which originally derives from "God be with ye". There is no expressed expectation of the next encounter. It is not known exactly how this arose, but in Australian English there is now a standard way of saying goodbye, "see you later". This formula is used even when farewelling someone who is leaving through the gates of an international departure lounge at an

airport, and where it is obvious that the next seeing is unlikely to be "later". But this formula has in one respect brought Australian English back into line with European languages, and involves a wish that one is looking forward to the next visual encounter. As a result, saying merely "goodbye" in Australia can sound a little formal and distant, except in contexts where one is speaking more carefully. Interestingly, in Chinese *zaj jian* means literally "until seeing".

In both these examples a single pragmatic act, of thanking or of farewelling, shows differing linguistic performance: sometimes zero (as in the former acknowledgement of thanks in British and Commonwealth countries), sometimes differing linguistic formulations. Others examples are not far to seek. Saying "no" to someone's face is culturally difficult in Confucian culture is like Japan and Korea. But a frank statement of "yes" or "no" is expected and standard in Hebrew. Israelis and Japanese communicating in English are therefore immediately faced with a diametrically opposed interpretation of frankness.

The balance between frankness and politeness, in fact, is also highly relevant to languages which share as long a cultural and historical path as English and French. In French the cultural value of "frankness" is superior to that of "politeness", to the point where the French word "politesse" has a narrower range of use than its English counterpart "politeness", and the French phrase "savoir vivre", meaning approximately "knowledge of how to live", is both more frequent and more highly valued. The French can see the British as being less than honest because they are avoiding and uncomfortable truth; conversely, the British can see the French as rude and insensitive as they practise their standard variety of interpersonal interaction, and all of this can happen in English.

Again, frankness is valued by the French in refusing an answer to a dinner invitation. In French is quite appropriate, and sufficient, to say merely "thank you, sorry, I can't make it". In English, in contrast, it is expected that one will

produce some kind of excuse, as plausible as possible, even if one is otherwise able to accept the invitation. In French such an excuse can sound contrived, insincere and unnecessary. And it will sound even more so if that French person is speaking English (Béal, 1994).

In other instances a single linguistic act can have different pragmatic and cultural values, depending on the cultural background of the interlocutor. Such an example is a simple compliment: “what good manners your little boy has”. In Anglo societies the conventional response to receiving such a compliment is to smile, thank the complimenter, and accept the compliment gracefully. In Confucian cultures like Vietnam, on the other hand, compliments can be embarrassing, and accepting them can imply an excess of pride. The conventional response is to deflect the compliment, return it for instance to the little boy of the interlocutor, or to find ways of politely declining it. I have witnessed a number of such encounters in English between Anglos and Vietnamese, when the Anglo offered a compliment in good faith. There was no hint of lack of courtesy or good will on either side. But it was evident that the compliment had provoked tension and discomfort.

EIL AND CULTURAL COMMUNICATIVE MODELS OF LANGUAGE

Profiles of English as an International Language have so far tended to concentrate principally on the formal properties of the language, and which parts of “standard” English can afford to be ignored in international communication: for instance, Jenkins' (2000) discussion of the marginal status of the two “th” sounds [θ] and [ð]. From a cultural and pragmatic point of view, however, the operative principles are far less defined, and are often more likely to be discovered in use, especially between speakers who come from differing cultural backgrounds. In this context it is valuable to consider research on Intercultural Communication by scholars like

Hofstede (2001), and their attempts to establish some cultural commonalities of communication irrespective of the base language.

Two of Hofstede's criteria which work in substantial collaboration are Power Distance and Individualism. Here the Anglo-speaking countries form a group which is low on power distance and high on individualism: this means that interpersonal communication tends to have rather less observance of power and seniority, but also that the individual has a higher perception of their own identity, over and above that of any social group to which they belong. At the other end of the graph are, inter alia, the countries of East Asia, where we find high power distance and traditional respect for seniority and authority as well as age; and low individualism, which implies that the social group and its interests take precedence over those of the individual.

These criteria pose immediate issues for the effective exercise of communication in International English, especially when it concerns speakers from the opposing ends of the spectrum. Not only does English have a relatively poor repertoire of forms for expressing respect – for instance, in contrast to the pronoun system of Vietnamese – but the forms for expressing respect which it does possess are used rather less, and in different contexts, from those which would be appropriate in an East Asian context. Australians, for instance, use formal titles only very sparingly, especially face to face. This is intercultural communication at work within a single language, or perhaps, more accurately, with in a single language code. Canagarajah (2007) has called this “Lingua Franca English” to distinguish it from English as an International Language, highlighting the fact, as happens with a lingua franca, that much of the meaning which they achieve is established in practice and on-the-fly, and may remain uncodified. But unlike a lingua franca, the contexts in Asia in which English are used more stable, and more structured in terms of culture and pragmatics. They will tend to reflect deep traces of the speaker's L1, as well as their C1 (native culture) and P1 (native pragmatics). An

interpenetration across language / cultural barriers like this is also obvious with native speakers of a language who have spent substantial periods overseas in another culture. When they return home their use of their L1 is no less competent, though it may be a little outdated; but their interpersonal behaviour may well exhibit features of the culture in which they have been resident.

The second operative factor from Hofstede's analysis involves Uncertainty Avoidance. Uncertainty avoidance is found in cultures which tend to be high in ritual and formality, and tend to rely more on established patterns of social interaction, ritual, rules, and factors which contribute to the creation of unknown and workable interpersonal dynamic. Anglo societies tend to tolerate uncertainty more, and so operate in a less structured and more unpredictable way. This has obvious implications for the activation of language, culture and pragmatics.

English, particularly in countries like Australia, ranks rather low on the scale of ritual behaviour, and conversations are often relatively unstructured. Interpersonal relations are established by negotiation in real time, but also against a background where Australians have an unusual tendency – unusual, that is, in terms of international norms – to address each other by their first names. This can be used educationally as a deliberate destabilising strategy. In our classrooms at the University of Queensland, where we teach Applied Linguistics to classes which are 85% international, principally from Asia, and principally graduates, we took a decision to encourage our students to address us, the teachers, by our first names. The strategy was specifically designed to encourage students to become proactive independent contributors to classroom discussion and exploration. For many students from Asia this was culturally and personally quite painful. But they acquired this practice over a couple of months, and our classrooms became vibrant places of exploration and argument. This, if you wish, is manipulating cultural values of International English for educational purposes. I can vouch for its efficacy,

but also for the implications which it has in helping students become more acute and effective observers and interpreters of these cultural and pragmatic behaviours, and to train them in ways of negotiation and accommodation in order to achieve effective channels of communication with the people that they will increasingly meet speaking English in international spaces when they return to take up teaching positions in their home countries.

Interestingly, when I meet these students again in their home context in Asia, I am conscious that while I may use their first names to them in private, I will tend to do this much less in public, particularly when they are in the presence of their peers and superiors.

CONCLUSION

I have written elsewhere (Sussex & Kirkpatrick, 2012) about the key properties of “communicacy” in the international arena of English. These include tolerance of variation, readiness to engage in inter-language switching, competence in repair and recovery when communication breaks down, skill in negotiation, readiness to engage in accommodation or adaptation to the other speaker, and the importance of emotional intelligence (Goleman, 2000).

English as an International Language presents us with specific difficulties. If one of two speakers is a native speaker of English and the other is not, then the native speaker will be aware that the other speaker is not a native, but will probably be less aware of the possible cultural differences between their performance in English. The non-native speaker will perceive that the native speaker is such, and may assume that that person is operating within the cultural and pragmatic context of the first-language speaker of English; but that is an assumption which may be wholly, or partially, mistaken. One's linguistic competence, then, can be an initial clue, at least of native or non-native status of the language and its forms. But it may be not very much help when it comes to determining the cultural and pragmatic competence on both sides.

On the other hand, if two *non*-native speakers

of English meet and communicate in English, they will be aware that the other is not a native speaker, though they may not know precisely which language they come from. They are likely to be more aware of the possibility of cultural and pragmatic difference, because they are operating outside the security zone of their own first language. But there is still a great deal of negotiation to be undertaken in order to arrive at a common understanding – what Kecskés and Zhang (2009) call “common ground” – in cultural and pragmatic terms.

These questions are both urgent and demanding. The increasing use of English for international purposes in all kinds of domains is placing growing demands not only on communicative effectiveness and clarity, but also on cultural and pragmatic competence. In a country like Vietnam, which has taken such vigorous steps to enrich the English competence of its students and population, and where a rapidly growing economy is bringing Vietnamese business and culture into contact with peers who are also using English, it is particularly important for us to investigate the notion of intercultural inter-pragmatic competence in English. In the past I have sometimes called this “being bilingual in English”. But the aim of this paper is far more than that. The time has past when it might have been possible to insist that international speakers of English follow, say, either a British or an American model in their cultural and pragmatic performance. English is becoming so much of an adopted indigenous code of communication, and in so many cultures, that it inevitably picks up and carries elements of the pragmatic and cultural values of these countries. Our task as educators is therefore to identify how varieties of English may differ in terms not only of competence in sound, grammar and vocabulary, but especially in pragmatics and culture. We need to add a course on cross-cultural pragmatics in English, with a

focus on the kinds of speech-acts that may not be what they seem - and that this interpretation will differ depending the culture of the speaker, the culture of the hearer, and the extent to which each understands, and can accommodate to, the understanding of the other - in English.

REFERENCES

1. Béal, C. (1994). Keeping the peace: A cross-cultural comparison of questions and requests in Australian English and French. *Multilingua*, 13 (1-2), 35-58.
2. Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 923-939.
3. Goleman (2000). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
4. Hino, N. (2012). Negotiating indigenous values with Anglo-American cultures in ELT in Japan: A case of EIL philosophy in the Expanding Circle. In Kirkpatrick and Sussex (eds.), pp. 157-173.
5. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.
6. Kecskés, Z. & Zhang, F. (2009). Activating, seeking, and creating common ground. Available at:
7. https://www.academia.edu/2557420/Activating_seeking_and_creating_common_ground_a_socio-cognitive_approach, Accessed 29 October 2014.
8. Kirkpatrick, A. & Sussex, R. (eds). (2012a). *English as an international language in Asia: Implications for language education*. Berlin and London: Springer-Verlag. = Proceedings of the First Macao International Forum. ISBN 978-94-007-4577-3, ISBN 978-94-007-4579-0 (eBook).
9. Pham, Thi Hong Nhung, (2011). *Communicating with Vietnamese in intercultural communication contexts: Insights into Vietnamese values*. Hanoi: Educational Publishing House.
10. Sussex, R. (2012). Switching in international English. In A. Kirkpatrick and R. Sussex (eds), pp. 175-190.
11. Sussex, R. & Kirkpatrick, A. (2012). "A postscript and a prolegomenon", in Andy Kirkpatrick and Roland Sussex (eds), pp. 223-231
12. Wong, J. (2007). East meets West, or does it really? In M. Besemeres & A. Wierzbicka (Eds.), *Translating lives: Living with two languages and cultures* (pp. 70-82). St Lucia, Brisbane: University of Queensland Press

TĂNG CƯỜNG KẾT HỢP KỸ NĂNG NGÔN NGỮ VÀ KỸ NĂNG NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN NGOẠI NGỮ TRONG THỜI HỘI NHẬP QUỐC TẾ

Hà Văn Sinh

Trường Đại học Phú Yên & Trung tâm Ngôn ngữ PTC

Tóm tắt: Thực tế cho thấy nếu chỉ được đào tạo ngoại ngữ đơn thuần (kiến thức ngôn ngữ và văn hóa), và các học phần không gắn liền với mục tiêu nghề nghiệp cụ thể thì sinh viên chuyên ngữ khi ra trường sẽ rất khó tiếp cận được các cơ hội nghề nghiệp mà xu thế hội nhập quốc tế hiện nay đang mang lại. Tham luận này phân tích các yêu cầu cụ thể của nhà tuyển dụng đối với sinh viên chuyên ngữ và đề xuất 5 biện pháp kết hợp tăng cường năng lực ngôn ngữ và kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên trong chương trình đào tạo của các trường.

Abstract: Foreign language majors have found it difficult to access job opportunities provided by the current trend in international integration in Vietnam. This is due to a training program focusing on language development but without a definite occupational target. This paper provides an analysis of specific requirements from the employer and a suggestion of five training strategies of integrating linguistic and occupational skills into the university curriculum.

Ai đang tuyển dụng sinh viên ngoại ngữ trong thời hội nhập quốc tế này? Yêu cầu của các nhà tuyển dụng như thế nào? Các trường ĐH & CĐ cần đào tạo thế nào để đáp ứng yêu cầu của các nhà tuyển dụng? Tham luận này sẽ trả lời các câu hỏi trên với cái nhìn của một người vừa là giảng viên tiếng Anh vừa là một nhà tuyển dụng.

Nhà tuyển dụng và yêu cầu

Dù cho các trường ĐH-CĐ hiện nay đều đào tạo sinh viên chuyên ngữ với mục tiêu ngành nghề khác nhau ví dụ như Sư phạm tiếng Anh, Tiếng Anh thương mại-du lịch, Biên-phiên dịch tiếng Anh, Ngữ văn/Ngôn ngữ Anh, v.v. thì trên thực tế cũng chỉ tạo nguồn nhân lực cho hai nhóm tuyển

dụng: Nhóm cơ sở giáo dục và Nhóm sản xuất-dịch vụ. Nhóm cơ sở giáo dục bao gồm các trường từ mầm non đến đại học hoặc các cơ sở/trung tâm ngoại ngữ; Nhóm sản xuất-dịch vụ bao gồm các đơn vị/bộ phận hành chính-nhân sự, tiếp thị-kinh doanh-chăm sóc khách hàng, sản xuất-kế toán & tài chính. Hai nhóm này có những yêu cầu đặc thù khác nhau bên cạnh những yêu cầu chung. Đáng tiếc là hầu hết chương trình đào tạo của các trường cao đẳng, đại học ở Việt nam vẫn chưa đáp ứng đầy đủ các yêu cầu này. Đây là một trong những lí do sinh viên tiếng Anh ra trường không dễ tìm được việc làm thích hợp ngay dù có không ít các vị trí công việc liên quan. Đa phần sinh viên tiếng Anh ra trường có thể làm giáo viên, nhân viên, quản lý cho các doanh nghiệp dịch vụ, du lịch, thương mại, sản xuất, các cơ quan ban ngành có nhu cầu giao dịch bằng tiếng Anh.

Theo V.T. Dũng & T.T. Tòng [1], có 17 kỹ năng công việc mà các nhà tuyển dụng thuộc Nhóm sản xuất-dịch vụ tại Việt nam đang yêu cầu, và 17 kỹ năng này được xếp thành 3 nhóm: Nhóm cơ bản, Nhóm giá trị gia tăng và Nhóm lãnh đạo tương lai. Nhóm cơ bản bao gồm 4 kỹ năng xếp theo thứ tự từ cao đến thấp: ngoại ngữ - tin học văn phòng - giao tiếp - làm việc độc lập. Để tạo ra sự khác biệt giữa các ứng viên và có thể được bố trí vào vị trí lãnh đạo, sinh viên ra trường phải có 13 kỹ năng khác được xếp vào hai nhóm còn lại (xem Hình 1). Một chuyên gia về quản lí công nghiệp [2] cho biết để có thể chứng tỏ năng lực của mình trước nhà tuyển dụng, sinh viên mới ra trường phải được đào tạo 11 kỹ năng mềm đủ để ứng xử nhạy bén, giải quyết công việc nhanh chóng và hạn chế được rủi ro.



Hình 1: Mô hình các kỹ năng cần có đối với sinh viên mới tốt nghiệp [1]

Không chỉ là ngoại ngữ

Như vậy, rõ ràng dù được xếp ở vị trí cao nhất trong Nhóm kỹ năng cơ bản, ngoại ngữ cũng chỉ là **một trong số rất nhiều kỹ năng** mà nhà tuyển dụng yêu cầu đối với người xin việc và nếu chỉ được đào tạo ngoại ngữ không thôi, sinh viên vẫn chưa thể tiếp cận được công việc. Chưa kể năng lực ngoại ngữ của sinh viên, dù được đào tạo chuyên ngữ, cũng chưa chắc đáp ứng được yêu cầu sử dụng ngoại ngữ trong công việc. Ví dụ, theo phân tích của Ng.B.Dương [2], trong 11 kỹ năng được đề cập có kỹ năng thuyết trình và nếu yếu kỹ năng này sinh viên có thể không làm tốt việc giới thiệu công ty qua điện thoại hoặc khi mặt đối mặt với đối tác tại các sự kiện giao lưu, hội họp. Hoặc có doanh nghiệp đã đánh giá [4]: “Trình độ của người học ngoại ngữ hiện nay có khá hơn nhưng vẫn chưa đạt yêu cầu của doanh nghiệp. Vì vậy chú trọng trình độ ngoại ngữ trong năng lực chuyên môn sẽ tăng cơ hội kiếm việc làm và thu nhập của người lao động”.

Có thể thấy ngay rằng chương trình đào tạo hiện nay của chúng ta vẫn chưa đáp ứng được các yêu cầu của nhà tuyển dụng thuộc Nhóm sản xuất–dịch vụ ngay tại Việt nam cả về chuyên môn hẹp được đào tạo cũng như các kỹ năng cần có để hoàn thành công việc. Ở Nhóm cơ sở giáo dục, việc đáp ứng nhu cầu của nhà tuyển dụng cũng sẽ không khả quan nếu cả nhà trường và sinh viên

không thấy hết yêu cầu thực tế sau đây.

Khác với các cơ sở giáo dục thuộc hệ công lập, tính cạnh tranh thị trường buộc các hiệu trưởng hoặc giám đốc các cơ sở tư thực hoặc các cơ sở công lập đang muốn xây dựng uy tín phải kiểm tra rất chặt chẽ năng lực của các sinh viên ngoại ngữ mới ra trường. Mỗi nhà tuyển dụng có thể có quy trình tuyển dụng khác nhưng nói chung họ luôn phải kiểm tra các yếu tố sau (nếu là sinh viên tiếng Anh): kỹ năng và kiến thức tiếng Anh, kỹ năng và kiến thức sư phạm, kỹ năng thiết kế và sử dụng multimedia trên lớp, kinh nghiệm giảng dạy và kỹ năng giao tiếp - ứng xử. Về kỹ năng & kiến thức ngôn ngữ, sinh viên mới ra trường có thể phải chứng minh đã đạt chuẩn quốc tế (ví dụ điểm IELTS tương đương C1 Khung Châu Âu), có khả năng nói – trình bày trôi chảy với phát âm chuẩn/chính xác. Về kỹ năng và kiến thức sư phạm, sinh viên phải chứng tỏ có khả năng đánh giá được hiệu quả một giờ dạy của người khác, bộc lộ được hiểu biết đầy đủ về phương pháp giảng dạy ngoại ngữ; bên cạnh sinh viên cũng được yêu cầu dạy một hoặc vài tiết để chứng tỏ đã có kinh nghiệm ban đầu cũng như bộc lộ tiềm năng sư phạm của mình.

Sau hai mươi năm làm công tác tuyển dụng giáo viên cho một trung tâm ngoại ngữ và tiếp xúc với cả ngàn hồ sơ xin việc của sinh viên mới tốt nghiệp, tôi nhận thấy chỉ có khoảng 20% các bạn

sinh viên đạt yêu cầu ban đầu của tôi là “*tuy còn thiếu sót và ít kinh nghiệm nhưng có tiềm năng*”. Trong quá trình phỏng vấn các ứng cử viên này, tôi nhiều lúc thật sự thất vọng khi có nhiều bạn sinh viên có điểm học tập đạt loại giỏi nhưng phát âm không chuẩn, diễn đạt không được ý tưởng của mình. Có nhiều bạn tốt nghiệp sư phạm tiếng Anh hoặc có chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm nhưng kiến thức về phương pháp giảng dạy hầu như số không, hoặc không hiểu đến nơi đến chốn; nhiều sinh viên có thể khoe thêm các chứng chỉ tin học nhưng không thể thiết kế được một PowerPoint slide tạo được sự tương tác cho giờ học. Bên cạnh các yếu tố khách quan như chương trình đào tạo chưa bắt kịp nhu cầu xã hội, chất lượng giảng viên chưa cao, sự yếu kém xuất phát từ 5 cái thiếu của sinh viên trong quá trình học ngoại ngữ mà theo cách nói của một chuyên gia đào tạo [3] là thiếu mục đích cụ thể, thiếu kiên trì, thiếu phương pháp, thiếu thực hành giao tiếp và thiếu tự học. Trong 5 cái thiếu trên, việc học thiếu mục đích cụ thể ví dụ như mục đích là để đi dạy tiếng Anh sẽ dẫn đến sự lơ là hoặc thiếu kiên trì trong việc luyện phát âm, nắm vững ngữ pháp và kỹ năng trình bày cũng như không đầu tư nghiên cứu và tích lũy kinh nghiệm sư phạm. Tính chính xác và thiếu chuẩn mực trong giảng dạy tiếng Anh của nhiều sinh viên mới ra trường bộc lộ rất rõ nét qua bước phỏng vấn và dạy minh họa tại trung tâm của tôi.

Năm biện pháp cần thực hiện

Như vậy, trước yêu cầu của các nhà tuyển dụng như đã phân tích trên, các trường ĐH & CĐ cần phải: (1) giúp sinh viên hiểu rõ yêu cầu của các nhà tuyển dụng và (2) tổ chức đào tạo nhằm đáp ứng các yêu cầu này. Muốn vậy, giữa các trường ĐH & CĐ và các nhà tuyển dụng (dù thuộc nhóm nào đi nữa) phải có sự phối hợp & hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình đào tạo và sau đào tạo. Năm biện pháp cần là:

1) Các trường ĐH & CĐ phải thường xuyên cập nhật và điều chỉnh chương trình đào tạo theo nhu cầu xã hội nói chung và của các nhóm nhà tuyển dụng nói riêng. Khảo sát, điều tra, tiếp cận với các nhà tuyển dụng hoặc doanh nghiệp trong

và ngoài khu vực là việc phải làm trong kế hoạch đào tạo. Thông tư Ban hành Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt nam do Bộ GD-ĐT ban hành mới đây (ngày 24 tháng 1 năm 2014) cho thấy đã đến lúc các trường ĐH & CĐ phải khẩn trương thực hiện mục tiêu chuẩn quốc tế cho sinh viên tiếng Anh, nếu không sinh viên ra trường sẽ không dễ tìm được việc làm khi các trung tâm/cơ sở ngoại ngữ chỉ được phép tuyển dụng và sử dụng giáo viên đủ chuẩn hoặc sẽ bị xử phạt hành chính theo Nghị định 138 về Quy định xử phạt hành chính trong lĩnh vực giáo dục do Chính phủ ban hành ngày 22 tháng 10 năm 2013.

2) Mỗi tín chỉ/học phần của nhà trường – dù là ngôn ngữ hay là nghiệp vụ - phải là 1 **khóa học có mục đích nghề nghiệp cụ thể**, không chỉ thúc đẩy sinh viên bổ sung kiến thức mà còn tạo ra môi trường thực hành, nghiên cứu đủ cho sinh viên tích lũy kinh nghiệm thực tế và sự tự tin. Ngoài ra, các học phần cũng phải đánh giá được chính xác kết quả học tập và rèn luyện của sinh viên. Sẽ thật buồn cười khi sinh viên sư phạm Anh có điểm học phần ngữ âm rất cao nhưng bị nhà tuyển dụng loại chính vì phát âm không đủ “chuẩn” để làm giáo viên tiếng Anh!

3) Phối hợp thường xuyên với nhà tuyển dụng trong việc cung cấp cơ hội việc làm, không chỉ qua “Ngày hội việc làm” mỗi năm một lần hoặc chỉ trước khi ra trường. Cơ hội làm việc bán thời gian vừa là động lực, vừa là môi trường tốt để giúp sinh viên đánh giá năng lực, trang bị kinh nghiệm làm việc và sự tự tin. Vì vậy không thể chỉ trông cậy vào các “Ngày hội việc làm” hàng năm.

4) Chủ động tiếp cận doanh nghiệp và đưa doanh nghiệp thành chủ thể đào tạo qua việc cung cấp cơ hội thực tập tại doanh nghiệp, đặt hàng huấn luyện, cấp học bổng cho các sinh viên chứng tỏ được năng lực và lòng yêu nghề. Đã có nhiều doanh nghiệp lớn sẵn lòng nhân lực cho mình thông qua biện pháp này. Ở Nha Trang chẳng hạn, sinh viên ngành tiếng Anh thương mại-du lịch đã có cơ hội tiếp cận với các doanh nghiệp dịch vụ du lịch lớn từ năm thứ hai theo ký kết giữa Khoa Ngoại ngữ và doanh nghiệp. Được làm việc bán

thời gian, thực tập tại các doanh nghiệp này và trải nghiệm được những thách thức của công việc tương lai, nhiều sinh viên đã nhận thức được mục tiêu nghề nghiệp, tự trau dồi những kỹ năng không có trong chương trình học và được các doanh nghiệp dành cho những vị trí xứng đáng sau khi ra trường.

5) Đưa chương trình đào tạo kỹ năng mềm/công việc vào chương trình đào tạo – hoặc chính khóa hoặc ngoại khóa. Nghiên cứu và bố trí đưa vào chương trình đào tạo những kỹ năng công việc phổ quát và hướng dẫn sinh viên tự rèn luyện những kỹ năng mà chỉ có thể phát triển dựa vào năng khiếu và lòng say mê của từng cá nhân.

Những biện pháp trên đòi hỏi sự nhanh nhạy của đội ngũ cán bộ quản lý các trường ĐH & CĐ, cần sự đổi mới nội dung – phương thức giảng dạy của từng giảng viên và cả lòng say mê học tập để đạt được mục tiêu nghề nghiệp tương lai của từng sinh viên. Hy vọng với sự phối hợp tích cực giữa cả sinh viên với giảng viên, nhà trường và nhà tuyển dụng thì sinh viên ngoại ngữ các trường ĐH & CĐ khi ra trường có thể tiếp cận được ngay với

việc làm bằng kinh nghiệm ban đầu và bằng sự tự tin vào chính năng lực bản thân khi chương trình đào tạo của các trường ĐH & CĐ đã bước đầu trang bị cho sinh viên nhận thức và kỹ năng công việc liên quan. (Ý kiến này đã được tác giả trình bày tại Hội thảo “Đào tạo sinh viên các chuyên ngành Tiếng Anh đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng” do Trường Đại học Phú Yên tổ chức ngày 28/03/2014 tại Tuy Hòa.)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. (V.T. Dũng & T.T. Tòng) <http://www.oisp.hcmut.edu.vn/chuong-trinh-dao-cao-dai-hoc/88-vu-the-dung/thay-dung/171-yeu-cau-cua-nha-tuyen-dung.html>
2. (Ng. B. Dương) <http://www.lhu.edu.vn/285/17463/Nhung-ky-nang-mem-giup-sinh-vien-moi-ra-truong-thuyet-phuc-nha-tuyen-dung.html>
3. (V. V. Chuyên & P. V. Vĩnh) <http://cfl.hcmussh.edu.vn/index.php/component/content/article/70-nm-nguyen-nhan-hc-ngo-ng-khong-thanh-cong-?start=1>
4. (Hà Bình) <http://tuoitre.vn/Nhip-song-tre/608573/doanh-nghiep-cham-diem-sinh-vien-ly-thuyet-thuc-hanh-deu-yeu.html>

ĐẠI HỌC HÀNỘI

MÃY KHUYẾN NGHỊ VỀ CHÍNH SÁCH NGOẠI NGỮ Ở VIỆT NAM THỜI HỘI NHẬP

Vương Toàn

Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam

Tóm tắt: Trong đời sống ngôn ngữ vào thời kỳ hội nhập quốc tế, ngoại ngữ cần cho mọi thế hệ, nhất là giới trẻ nước ta

Trước đây, việc học tiếng nước ngoài có khi do áp đặt, nhưng ngày nay, mọi người thường mong muốn và tự giác có được năng lực về ngoại ngữ. Chẳng hạn như một em bé người Hmông ở Sa Pa (Lào Cai), tuy vốn tiếng Việt còn ít ỏi, nhưng lại có khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh thành thạo; trong khi một kỹ sư nông nghiệp ở vùng biên giới Việt-Trung lại mong muốn thực hành tiếng Hoa tốt hơn là tiếng Anh, nhằm giúp cho việc hợp tác về chuyên môn với đồng nghiệp tốt hơn.

Mỗi ngôn ngữ có vị thế của nó trong đời sống ngôn ngữ. Không chỉ là ngoại ngữ, các thứ tiếng: Hoa, Khmer và Lào còn được xem là ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam

Trên cơ sở phân tích tình hình chính sách ngôn ngữ nói chung, chính sách ngoại ngữ nói riêng, chúng tôi xin đưa ra một vài khuyến nghị đối với quý vị làm chính sách ở Việt Nam. Ưu tiên dành cho một ngoại ngữ chịu tác động của cuộc sống hiện tại, đặc biệt là sinh kế. Song mọi áp đặt về chính sách ngôn ngữ đều gây phản cảm, thậm chí là phản ứng ngầm. Khi Việt Nam muốn làm bạn với tất cả các nước thì chính sách thích hợp là hướng tới trạng thái đa ngữ trong đa dạng văn hóa, được tổ chức UNESCO khuyến khích.

Sau cùng, những quan điểm chỉ đạo về chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam cần được đưa vào Luật Ngôn ngữ đang được xây dựng.

Abstract: In the national linguistic living during the international integration period, foreign languages are essential to all generations, especially to youngsters.

Beforehand, foreign language learning was forced sometimes but now, it becomes a desirable and voluntary working requirement to anyone. For examples: A Hmong teenager in Sapa (Lao Cai province) having little Vietnamese skill can be proficient

in English by daily usage while an agricultural engineer working in the Vietnamese-Chinese border region would like to improve his Chinese skills more than English ones to support his professional cooperation with Chinese colleagues.

Each language has its own position in the linguistic living. Three tongues of Chinese, Khmer and Lao are also vernacular of these three ethnic groups in Vietnam.

Based on an analysis on the Vietnamese situations reflecting the linguistic policies in general and on foreign languages in particular, some recommendations are proposed to the politics-makers. The privilege should be focused on any foreign language by our modern life, especially to look for a living. So that, any imposition in linguistic policies provokes an asympathy, even a clandestine reaction. A multilingualism in cultural pluralism solicited by UNESCO is favourable to Vietnam which would like to be friendly toward all the countries.

Finally, the directive stand-points of policies to foreign languages in Vietnam should be introduced in the Law of languages in construction.

1. Ngoại ngữ trong đời sống ngôn ngữ của người Việt Nam thời mở cửa để hội nhập

Ngoại ngữ là phương tiện không thể thiếu khi cần/muốn giao lưu với người nước ngoài và/hoặc tiếp cận với thông tin bằng tiếng nước ngoài. Do vậy, khi Việt Nam bước vào thời kỳ mở cửa để hội nhập, đương nhiên ngoại ngữ trở thành một công cụ đắc dụng trong hành trang của mọi người, mọi thế hệ, nhất là lớp trẻ. Cùng với những kiến thức về tin học, tùy công việc, trình độ và khả năng hiểu biết/sử dụng một hay nhiều ngoại ngữ đã trở thành một trong những tiêu chuẩn "cần" khi tuyển chọn nhân viên trong mọi thành phần kinh tế... Chỉ cần đọc lướt các yêu cầu tuyển dụng được công bố trên phương tiện thông tin đại chúng là ta có thể thấy ngay điều này.

Trước đây, có nơi, có lúc ngoại ngữ bị áp đặt là ngôn ngữ *bắt buộc*... thậm chí người dân không được học tiếng mẹ đẻ. Nay nhiều nơi, nhiều lúc, học và sử dụng ngoại ngữ hoàn toàn do tự nguyện... đôi khi thái quá đến mức tự coi thường và xem nhẹ vị trí của tiếng mẹ đẻ!

Khi Việt Nam “muốn làm bạn với tất cả các nước” thì càng biết nhiều ngoại ngữ càng có lợi, bởi người ta sẽ chủ động hơn trong giao lưu và tiếp cận thông tin, phục vụ cho cả kinh doanh và sản xuất (như một thông tin mới nắm bắt được có thể sẽ dẫn tới đổi mới công nghệ...), vừa lợi nhà mà cũng rất ích nước.

Lợi ích các mặt của người dân và đất nước luôn chịu sự tác động của chính sách xã hội, trong đó có chính sách ngoại ngữ. trước hết là chính sách giáo dục ngoại ngữ, do nó có tác động quan trọng đến cả đời sống kinh tế, chính trị, văn hóa, ngoại giao, quốc phòng,... Do vậy, chính sách ngoại ngữ cần *phù hợp với thực tiễn Việt Nam*, song không thể xem đây chỉ là khẩu hiệu suông.

Để đi đến một vài khuyến nghị về chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam trong xu thế hội nhập, chúng ta cần xuất phát từ thực trạng tình hình hiện nay.

2. Một số khuyến nghị từ thực trạng về chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam

2.1. Do chính sách ngoại ngữ không chỉ *xác định vị thế và những ưu tiên dành cho một (số) ngoại ngữ trong mối tương quan với các ngôn ngữ khác* (cùng được hành chức trong một cộng đồng dân tộc), nên ở một quốc gia đa dạng văn hóa như Việt Nam, ngoại ngữ được xem xét trong mối tương quan với ngôn ngữ quốc gia (tiếng Việt) và các ngôn ngữ dân tộc thiểu số (DTTS) trong nước, đặc biệt là ngôn ngữ của *ba dân tộc láng giềng*: Hoa, Khmer¹ và Lào còn có tư cách là các ngôn ngữ DTTS ở Việt Nam.

¹ Hoa, Khmer là tên gọi chính thức các DTTS này ở Việt Nam. Hai ngôn ngữ này còn được gọi là tiếng *Trung (Quốc/Hoa)/Hán* và *Campuchia/ Miên*, khi xem là những ngoại ngữ, như trong các bản gốc khi được trích dẫn. Chúng tôi có đề xuất cách gọi tên thống nhất ở cuối bài.

Luật phổ cập giáo dục tiểu học (1998) quy định *Ngôn ngữ dùng trong nhà trường* như sau: “Tiếng Việt là ngôn ngữ chính thức dùng trong nhà trường”, đồng thời cũng xác định: “Nhà nước tạo điều kiện để người DTTS được học tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình...” Luật Giáo dục (2005) chỉ rõ: “1. Tiếng Việt là ngôn ngữ chính thức dùng trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác. Căn cứ vào mục tiêu giáo dục, Thủ tướng Chính phủ quy định yêu cầu cụ thể việc dạy và học bằng tiếng nước ngoài trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác. 2. Nhà nước tạo điều kiện để người DTTS được học tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình nhằm giữ gìn và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc, giúp cho người DTTS dễ dàng tiếp thu kiến thức khi học tập trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác”. Nghị định số 82/2010/NĐ-CP ngày 15/7/2010 quy định việc dạy và học tiếng nói, chữ viết của DTTS trong các cơ sở giáo dục phổ thông và trung tâm giáo dục thường xuyên: *Tiếng DTTS trở thành môn học*.

Nói cách khác, không chỉ là ngoại ngữ, các thứ tiếng; Hoa, Khmer và Lào còn có vị trí *trong cả giáo dục phổ thông lẫn giáo dục thường xuyên*, và thêm nữa, theo Chỉ thị số 38/2004/CT-TTg ngày 09/11/2004 về việc đẩy mạnh đào tạo, bồi dưỡng tiếng DTTS đối với cán bộ, công chức công tác ở vùng dân tộc, miền núi thì “đào tạo, bồi dưỡng tiếng dân tộc cho cán bộ công chức... là một trong những nhiệm vụ quan trọng và yêu cầu bắt buộc”, và ngày 24/01/2006, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ra Quyết định số 03/2006/QĐ-BGD&ĐT ban hành *Chương trình khung dạy tiếng DTTS (có chữ viết)* cho cán bộ, công chức công tác ở vùng DTTS. Chương trình dạy tiếng Lào cho cán bộ, chiến sĩ phục vụ việc cắm mốc biên giới Việt-Lào do Văn phòng Chính phủ chủ trương, được Bộ Giáo dục cùng Ban Biên giới triển khai từ năm 2008 và một số lớp tiếng Lào gần đây được tổ chức là những ví dụ cụ thể.

Việc sử dụng tiếng DTTS được coi trọng nhằm phục vụ công tác tuyên truyền cách mạng, ngay từ

khi chưa nắm được chính quyền. Nghị quyết của Trung ương Đảng về công tác trong các DTTS ngày 28/3/1935 chỉ rõ: “Các tỉnh có người DTTS phải dùng đủ phương pháp mà xuất bản báo chương, truyền đơn và các tài liệu khác bằng chữ DTTS” và «các dân tộc... được dùng tiếng mẹ đẻ của mình trong sinh hoạt chính trị, kinh tế và văn hoá»⁽²⁾.

Chỉ thị số 525-TTg ngày 02/11/1993 của Thủ tướng Chính phủ về một số chủ trương, biện pháp tiếp tục phát triển kinh tế, xã hội miền núi chỉ rõ: “Tiếp tục phát triển phát thanh và truyền hình ở miền núi và vùng dân tộc: hết 1995, hoàn thành việc phủ sóng truyền hình cho các huyện. Nâng cao chất lượng các buổi phát thanh bằng tiếng dân tộc.”

Quyết định 53CP ngày 22/02/1980 của Hội đồng Chính phủ về chủ trương đối với chữ viết của các DTTS đã giao cho Bộ Văn hoá và Thông tin (nay là Bộ Văn hoá, thể thao, du lịch và Bộ Thông tin và Truyền thông) chỉ đạo việc “Tổ chức việc sử dụng đồng thời tiếng, chữ phổ thông và tiếng, chữ dân tộc trong công tác thông tin, tuyên truyền triển lãm... ở các vùng đồng bào DTTS”.

Nghị quyết Hội nghị Trung ương lần thứ 7 (khoá IX) (2005) nêu rõ: «Tăng thời lượng và nâng cao chất lượng các chương trình phát thanh, truyền hình bằng tiếng DTTS».

Với chủ trương như thế, không chỉ được triển khai dạy-học ở nhà trường, hoạt động phát thanh và truyền hình ở trung ương và địa phương đã có các chương trình tiếng Hoa (được xem là ngoại ngữ) và tiếng Khmer (trong các hệ phát sóng tiếng dân tộc VOV4 và VTV5).

Việc sử dụng tiếng DTTS nay còn được coi trọng, xét trong tương quan với ngoại ngữ. Dự thảo Nghị định quy định tiêu chuẩn chức danh quản lý của công chức trong các cơ quan hành chính nhà nước được Bộ Nội vụ đăng tải, lấy ý kiến các tổ chức, cá nhân nhấn mạnh điều kiện về trình độ ngoại ngữ của chức danh Thứ trưởng: sử

dụng được ít nhất một ngoại ngữ thông dụng (Anh, Nga, Pháp, Đức, Trung Quốc) trình độ cao cấp bậc 6 trở lên hoặc sử dụng được tiếng Lào, Campuchia hoặc tiếng DTTS⁽³⁾.

Một chính sách ngôn ngữ sẽ chỉ có tác dụng tích cực khi phù hợp với lòng người, đó là *đáp ứng nhu cầu có thực và thường xuyên chứ không phải áp đặt* (hoàn toàn chỉ vì theo qui chế hiện hành hoặc để đáp ứng tiêu chuẩn chức danh nào đó, có tính nhất thời (cốt đủ điểm dẫn đến nạn chạy/mua bằng cấp/chứng chỉ). Như thế, ở vùng có đông đồng bào DTTS, chủ trương sử dụng một thứ tiếng phổ biến trong vùng có thể thay cho tiêu chuẩn ngoại ngữ đối với công chức, viên chức và lực lượng vũ trang địa phương quả thực đã phát huy tác dụng hơn nhiều.

2.2. Chính sách ngoại ngữ xác định vị thế và những ưu tiên dành cho một (số) ngôn ngữ trong mối tương quan với các ngôn ngữ khác cùng được hành chức ở một quốc gia, **thể hiện rõ nhất là trong giáo dục**.

PGS.TS *Bùi Hiền*⁽⁴⁾ nhắc lại rằng ngay tại buổi lễ khai giảng trường Đại học Quốc gia Việt Nam ngày 15-11-1945, trước sự có mặt của Chủ tịch Hồ Chí Minh, giáo sư Nguyễn Văn Huyền, Giám đốc Đại học vụ (về sau là Bộ trưởng Bộ Giáo dục), đã nói: “... vì nhận xét rằng trong thế giới đại đồng ngày nay không một nước nào đầu lớn hay nhỏ, là có thể sống tách biệt được, nên trường đại học sẽ chú trọng đặc biệt ngay trong niên khoá 1945-1946 tới những sinh ngữ có quan trọng cho văn hoá như tiếng Trung Hoa, tiếng Anh-Mĩ, tiếng Nga”⁽⁵⁾. Và cũng ngay từ năm học đầu tiên sau ngày Độc lập, ở các trường trung học phổ thông trong cả nước đều dạy song song hai ngoại ngữ là Pháp và Anh.

³ <http://dantri.com.vn/su-kien/thu-truong-phai-thong-thao-it-nhat-mot-ngoai-ngu-888756.htm>

⁴ Xin cảm ơn PGS.TS Bùi Hiền, Nguyên Phó Hiệu trưởng Trường ĐHSP Ngoại ngữ Hà Nội, đã cho phép chúng tôi tham khảo và trích dẫn bản thảo *Tuyển tập*.

⁵ Báo *Nhân dân*, 31-12-2001.

² *Văn kiện Đảng*. H., Nxb Sự thật, 1964, tr. 481.

Năm 1950, thực hiện cuộc cải cách giáo dục lần thứ nhất trong điều kiện kháng chiến đặc biệt khó khăn, Nhà nước cho rút ngắn hệ thống giáo dục phổ thông từ 12 năm xuống còn 9 năm, các môn ngoại ngữ tạm thời vắng mặt trong chương trình. Sau hiệp định Genève năm 1954, miền Bắc tiến hành cải cách để hợp nhất hệ thống giáo dục của vùng tự do và vùng tạm chiếm cũ thành hệ thống giáo dục phổ thông 10 năm: môn tiếng Pháp/ tiếng Anh vốn có ở các trường tạm chiếm cũng bị loại luôn.

Kể từ năm 1956 đến nay, các ngoại ngữ được dạy và học chính thức trong hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam không thay đổi, bao gồm tiếng Anh, Pháp, Nga, Trung Quốc và gần đây là tiếng Nhật, tiếng Hàn, tiếng Ý, tiếng Tây Ban Nha và một số ngoại ngữ khác. Việc kiên trì giữ vững chủ trương dạy-học cả 4 ngoại ngữ phổ biến là Anh, Pháp, Nga, Trung Quốc đã 3 lần được khẳng định trong các Chỉ thị và Quyết định của Thủ tướng Chính phủ.

Mãi cho tới năm 1958, môn ngoại ngữ mới được khôi phục lại trong trường phổ thông (ban đầu là tiếng Nga và tiếng Trung Quốc, sau đó thêm tiếng Anh và tiếng Pháp). Từ đó trở đi, ngoại ngữ luôn luôn có vị trí nhất định trong hệ thống các môn học phổ thông. Tuy nhiên tùy theo điều kiện và yêu cầu thực tiễn của đất nước trong từng giai đoạn mà bộ môn ngoại ngữ nói chung và từng ngoại ngữ cụ thể nói riêng lại có những vị thế khác nhau. Trong giai đoạn này tiếng Nga và tiếng Trung được coi trọng hơn vì đó là tiếng của hai nước XHCN lớn (đặc biệt là tiếng Nga, không chỉ được xem là “ngôn ngữ giao tiếp giữa các dân tộc” ở Liên bang Xô viết cũ mà còn được sử dụng như công cụ làm việc ở khối SEPT, gồm các nước XHCN ở Đông Âu), cho nên được dạy phổ biến khắp nơi, còn tiếng Anh và tiếng Pháp chỉ dạy-học rải rác ở thủ đô và một số thành phố lớn.

Năm 1968, Chỉ thị số 43/TTg “Về việc đẩy mạnh công tác dạy và học ngoại ngữ trong các

trường phổ thông, các trường chuyên nghiệp, trong cán bộ khoa học, kỹ thuật, kinh tế và trong công nhân kỹ thuật” của Thủ tướng Chính phủ sau khi chỉ rõ: “... các ngành, các cấp chưa nhận thức được đúng đắn vai trò và tác dụng của ngoại ngữ đối với sự nghiệp cách mạng văn hoá, khoa học, kỹ thuật của nước ta. Các cơ quan giáo dục chưa làm cho mọi người thấy rõ ngoại ngữ là một phần không thể thiếu được trong nền giáo dục phổ thông. Lãnh đạo các ngành, các cấp chưa thấy rõ ngoại ngữ là một công cụ giúp cho cán bộ tiếp thu nhanh chóng và trực tiếp những thành tựu khoa học, kỹ thuật thế giới”, đã xác định phương hướng, nhiệm vụ: “Về lâu dài, phấn đấu dạy 2 ngoại ngữ trong các trường phổ thông và các trường chuyên nghiệp... Trong các thứ tiếng của phe XHCN cần chú trọng tiếng Nga và tiếng Trung Quốc, trong các thứ tiếng của các nước phương Tây chú trọng tiếng Anh và tiếng Pháp. Ngoài ra cần chú ý một số tiếng khác như tiếng Tây Ban Nha, Nhật, Đức, Triều Tiên, Ả-rập, Cam-pu-chia...”.

Trước cơ hội mở rộng quan hệ quốc tế, do quân dân ta đang thắng lợi lớn trên chiến trường và cuộc đàm phán đang diễn ra tại Paris, ngày 7-9-1972, Chính phủ ban hành Quyết định số 251/TTg “Về việc cải tiến và tăng cường công tác dạy và học ngoại ngữ trong các trường phổ thông” đã nêu ra nhiều chỉ dẫn và biện pháp cụ thể, đặc biệt là khẳng định “Môn ngoại ngữ phải được coi là một môn học phổ thông cơ bản trong hệ thống chương trình học của các trường phổ thông từ cấp II trở lên”, với mục tiêu hướng tới là: «trong một thời gian không xa lắm, tổ chức được việc dạy và học ngoại ngữ ở các trường phổ thông cấp II và cấp III, theo mức cấp II học một ngoại ngữ, ở cấp III học đồng thời 2 ngoại ngữ (một chính và một phụ)», với yêu cầu cụ thể cần đạt được là «Học sinh cấp III phải nắm được những kiến thức tối thiểu về ngữ pháp cơ bản, về từ vựng và về ngữ âm cơ bản, đọc và hiểu được các truyện ngắn và bài báo hàng ngày và có cơ sở để tự học thêm». Quyết định 251/TTg cũng xác định “Những ngoại ngữ được

tổ chức dạy và học ở các trường phổ thông là: tiếng Anh, tiếng Nga, tiếng Trung Quốc, tiếng Pháp. Trước mắt cần tăng cường và mở rộng nhanh chóng việc dạy và học tiếng Anh và tiếng Nga; đối với tiếng Trung Quốc và tiếng Pháp, thì vẫn bảo đảm mức phát triển bình thường trên cơ sở hiện có, và giữ vững tỉ lệ thích đáng so với tiếng Anh và tiếng Nga.”

Quyết định mới này đang trong quá trình chuẩn bị điều kiện để triển khai thì chiến dịch Hồ Chí Minh toàn thắng (30/4/1975). Sự nghiệp thống nhất đất nước trong lĩnh vực giáo dục, trong đó có ngoại ngữ đang được bàn tính để từng thứ tiếng có tương lai phát triển... thì xung đột biên giới diễn ra, tiếng Trung Quốc bị loại ra khỏi chương trình phổ thông, và ít lâu sau, Bộ Giáo dục có chỉ thị quy định tiếng Nga là ngoại ngữ chính, tiếng Anh và tiếng Pháp chỉ dạy ở những thành phố lớn có nhu cầu và đủ điều kiện. Như thế, khi bước vào công cuộc CCGD lần thứ III, theo Nghị quyết số 14-NQ/TW của Bộ Chính trị ngày 11-01-1979, trong điều kiện đất nước thống nhất cùng đi lên CNXH, môn ngoại ngữ được khẳng định vị trí trong chương trình giáo dục phổ thông 12 năm, và tiếng Nga vẫn được coi là ngoại ngữ chính. Tuy nhiên, do điều kiện thiết yếu nhất là giáo viên thì lại không có đủ cho cả nước, vì thế nhiều nơi đã phải lấy một môn học khác để thi tốt nghiệp thay cho môn ngoại ngữ.

Khi thực hiện đường lối đổi mới toàn diện đất nước và từng bước hội nhập với thế giới, với phương châm đa phương hoá, đa dạng hoá các mối quan hệ quốc tế và Việt Nam muốn làm bạn với tất cả các nước, thì dạy-học ngoại ngữ đã trở thành một vấn đề thời sự, một nhu cầu không thể thiếu của xã hội Việt Nam. Tình hình đó kéo dài cho tới khi Liên Xô sụp đổ (năm 1991) và vị thế của tiếng Nga bị giảm sút: hàng loạt trường phổ thông tự phát chuyển sang dạy tiếng Anh theo “cơ chế thị trường” điều tiết các môn ngoại ngữ. Kết quả là tiếng Anh đã chiếm tới hơn 95%. Tuy nhiên, Chỉ thị số 422/TTg ngày 15-04-1994 của Thủ

tướng vẫn khẳng định cần dạy học phổ biến cả 4 ngoại ngữ, với “Yêu cầu cấp bách đặt ra là cán bộ ở tất cả các cấp đều phải biết ngoại ngữ để trực tiếp giao dịch, làm việc với người nước ngoài và để có điều kiện tiếp tục học tập, nghiên cứu”, đặc biệt là nhấn mạnh: “Đối với cán bộ từ cấp Thứ trưởng trở xuống dưới 45 tuổi, làm việc tại các cơ quan có chức năng đối ngoại và kinh tế đối ngoại, việc sử dụng được ít nhất một ngoại ngữ thông dụng (chủ yếu là tiếng Anh) là yêu cầu bắt buộc, được coi là một tiêu chuẩn và là điều kiện để xem xét đề bạt, nâng bậc, cử đi công tác nước ngoài”.

Bước sang thế kỉ 21, sau khi Việt Nam gia nhập WTO, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã soạn thảo “Chiến lược dạy học ngoại ngữ đến năm 2000”, trong đó thể hiện ý định thể chế hoá bằng văn bản là trong trường phổ thông chỉ dạy một ngoại ngữ bắt buộc là tiếng Anh, nhưng không được dư luận xã hội đồng tình.

Ngày 30-09-2008 Phó thủ tướng Nguyễn Thiện Nhân kí Quyết định số 1400/QĐ/TTg về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”, trong đó: “Quy định môn ngoại ngữ được dạy và học trong các cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân là tiếng Anh và một số ngôn ngữ khác.”.

Trên thực tế, tiếng Anh vẫn chiếm vị trí “siêu hạng” trong môn ngoại ngữ. Thí dụ: Thông tư số 08/2009/TT-BGDĐT kí ngày 21-04-2009 về việc sửa đổi Quy chế đào tạo thạc sĩ ban hành kèm theo Quyết định số 45/2008/QĐ-BGDĐT cho phép người học tự do chọn một trong 5 ngoại ngữ (Anh, Pháp, Nga, Trung, Đức) để thi vào cao học, thay vì bắt buộc chỉ thi tiếng Anh như trước. Nhưng *Thông tư* này vẫn quy định rất rõ ràng, cụ thể, chặt chẽ đến từng chi tiết nhỏ nhất:

“Học viên chỉ được bảo vệ luận văn khi có đủ các điều kiện sau đây:

a) Đạt yêu cầu về trình độ tiếng Anh với một trong các chứng chỉ, văn bằng sau:

- Đạt trình độ TOEFL ITR 450, TOEFL iBT 45 hoặc IELTS 4.5 trở lên hoặc tương đương trong thời hạn 2 năm kể từ ngày cấp chứng chỉ;

- Có bằng tốt nghiệp đại học bằng tiếng Anh, bằng đại học tốt nghiệp nước ngoài mà ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy là tiếng Anh, bằng tốt nghiệp đại học trong nước mà ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy chuyên môn là tiếng Anh không thông qua phiên dịch”.

Từ đó, PGS.TS Bùi Hiền có lý khi ông nhận xét rằng: “Với Quy chế tưởng chừng như chỉ liên quan đến cao học, nhưng thực tế thì nó đã ngầm ý mách bảo cho học sinh phổ thông rằng chỉ nên học tiếng Anh thôi, vì có học các tiếng Nga, Pháp, Trung, Nhật, Đức... cũng chẳng có ý nghĩa gì nữa, vì khi vào được cao học thì ngoài tiếng Anh ra, chứng chỉ của “một số ngôn ngữ khác” đều không đủ điều kiện cho phép bảo vệ luận văn tốt nghiệp!

Ngược dòng lịch sử thì từ lâu Nhà nước Việt Nam đã khẳng định chủ trương dạy phổ biến 4 ngôn ngữ thông dụng, với thứ tự ưu tiên trong Chỉ thị 43TTg-1968 được xác định là Nga - Trung - Anh - Pháp, và trong Quyết định 251TTg-1972 là Anh - Nga - Trung - Pháp, rồi trong Chỉ thị 422TTg-1994 thì coi tiếng Anh là ngoại ngữ chủ yếu, song ở không ít nơi, tiếng Anh thường được quy định là ngoại ngữ bắt buộc. Ví dụ như - theo Lê Thanh Hòa, hiện là giảng viên ở Đại học Đồng Nai - tiếng Anh là môn học bắt buộc cho khối không chuyên ngữ tất cả các ngành thuộc hệ cao đẳng và đại học ở các hình thức đào tạo khác nhau (chính quy, vừa học vừa làm, từ xa) ở trường này.

Chúng tôi cho rằng rất có thể *đề cao và dành vị trí ưu tiên cho một ngoại ngữ ở mỗi thời kỳ hay mỗi lĩnh vực*, nhưng chủ trương *độc tôn tiếng Anh hay bất cứ ngoại ngữ nào cho toàn xã hội tuyệt nhiên không phải là giải pháp đúng đắn, phù hợp với lợi ích lâu dài của cả dân tộc* đang bước vào thời kỳ mở cửa để hội nhập với khu vực và thế giới.

2.3. Chính sách ngoại ngữ cần ***đáp ứng nhu cầu về ngoại ngữ rất cụ thể, tùy nơi tùy lúc***. Cùng với cải cách mở cửa để phát triển trong thời

đại toàn cầu hóa, việc nắm được nhiều ngoại ngữ đã được coi là một trong những tố chất cần thiết của mỗi công dân trong xã hội ngày nay. Hiện tượng “người người học ngoại ngữ” đã trở nên quen thuộc trong xã hội thời hội nhập. Ngay cả những người giúp việc nay cũng quyết tâm học bằng được cách giao tiếp bằng tiếng Anh là ví dụ (6). Do nhu cầu đích thực của giao tiếp, người ta luôn biết chọn ngôn ngữ của số đông và hữu ích, nhất là cho cuộc mưu sinh của mình. Không khó trả lời cho câu hỏi vì sao ở phố núi Sa Pa (Lào Cai), cả bản người Mông nói tiếng Anh như gió. Dù đó là những người trình độ văn hoá có khi mới “phổ cập” hết lớp 5, nhưng giao tiếp bằng tiếng Anh thì chuẩn đến không ngờ và nói trôi chảy đến mức nhiều sinh viên vừa ra trường còn thua xa... trong khi các em ở đây vẫn biết tiếng dân tộc của mình (7), và tiếng phổ thông, tuy có nhận xét rằng «Các cô gái ở đây nói tiếng Anh khá tốt nhưng tiếng Kinh thì lơ lơ khó nghe» (8).

Lại có trường hợp “kỳ lạ là cả đứa trẻ 10 tuổi cũng nói được nhiều thứ tiếng, không chỉ tiếng của dân tộc khác, mà họ còn nói được tiếng Lào, Miên và những đứa trẻ được đi học thì tiếng Anh cũng không phải là ngoại lệ”. Hiện tượng này được chính người dân giải thích là “do dân số ít, để tồn tại giữa vùng rừng núi này để trao đổi hàng hóa, người Rơ Mâm phải quan hệ với các dân tộc khác, nên người Rơ Mâm phải biết rất nhiều “ngoại ngữ” (9).

Trong một xã hội, đại đa số có thể có nhu cầu chung, nhưng mỗi cá nhân ở một vị trí cụ thể, tại một địa phương cụ thể thì nhu cầu về ngoại ngữ cấp bách lại có thể rất riêng. Một vị lãnh đạo Sở Khoa học và Công nghệ ở một tỉnh biên giới phía Bắc cho chúng tôi biết: với anh tiếng Trung cần cho công việc hàng ngày (trong chương trình hợp

6 <http://dantri.com.vn/c133/s133-584007/osin-biet-tieng-anh-thu-nhap-gan-20-trieu-dongthang.htm>

7 <http://dantri.com.vn/c20/s20-350266/Ca-ban-nguoi-Mong-noi-tieng-Anh-nhu-gio.htm>

8 <http://dantri.com.vn/c20/s20-350283/nuoi-tiec-mot-sa-pa.htm>

9 <http://dantri.com.vn/su-kien/ngoi-lang-dac-biet-co-nguoi-noi-duoc-20-thu-tieng-khac-nhau-903415.htm>

tác với chuyên gia bạn) hơn là tiếng Anh, nhưng để bảo vệ học vị tiến sĩ, anh phải bỏ rất nhiều công học ngoại ngữ này, dù rất ít sử dụng trong công việc hàng ngày!

Nhu cầu về một ngoại ngữ sẽ vượt lên mọi sự áp đặt. Vào những năm giữa thế kỷ XX, tiếng Nga chiếm vị trí ưu thế, vì cần để giao tiếp với đồng nghiệp và bạn bè các nước XHCN (trong đó có đội ngũ chuyên gia Nga); hàng loạt từ điển thuật ngữ chuyên ngành song ngữ ra đời vào thời kỳ này là minh chứng. Ngày nay, những nơi hấp dẫn du khách Nga như Khánh Hòa, Bình Thuận... thì nhu cầu nhân viên biết tiếng Nga bỗng tăng vọt, nên thiếu hụt⁽¹⁰⁾.

Trong lĩnh vực khoa học, NCS hay học viện cao học chuyên ngành *Xây dựng Đảng* ở ta chắc cần biết tiếng Đức và tiếng Nga để đọc vào bản gốc các tác phẩm của chủ nghĩa Mác-Lênin hơn là tiếng Anh, bởi vì không bản dịch nào thể hiện được đầy đủ ý tác giả như trong nguyên tác. Nhắc lại lời Chủ tịch Hồ Chí Minh: «Là người cách mạng thì phải học tiếng Nga - tiếng nói của Lê-nin», PGS.TS Bùi Hiền còn cho rằng: “Ngày nay tuy Liên Xô không còn nữa, nhưng những thành tựu cũng như những sai lầm trong công cuộc xây dựng CNXH đầu tiên trên thế giới vẫn là những bài học quý giá cho chúng ta trên bước đường tìm tòi một mô hình XHCN mới, phù hợp với Việt Nam. Và lại, ngôn ngữ và văn hoá Nga đâu phải chỉ là những sản phẩm của chính quyền Xô viết, mà đó là kết tinh những đặc trưng của một nền văn hoá, khoa học, công nghệ hàng đầu thế giới mà tất cả các nước hiện nay vẫn đều ngưỡng mộ và đều không thể bỏ qua”. Như thế, việc Nxb Văn học mới cho ra mắt tập *Thơ A. Puskin song ngữ Nga-Việt* (2014, 355 tr.) dành cho học sinh phổ thông trung học là đáng khích lệ...

Mục đích học ngoại ngữ tùy thuộc trước hết vào nhu cầu sử dụng có thực đã được cá nhân xác

định và dự kiến, nghĩa là việc lựa chọn ngoại ngữ: Anh, Pháp, Nga, Trung hay Nhật, Hàn/Triều Tiên, Thái Lan, Malayu... hoặc Đức, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha, Ả Rập,... đều tùy mỗi người, mỗi lúc: người ta biết chọn cho mình (những) ngoại ngữ có ích trực tiếp cho hoạt động nghề nghiệp hiện tại hay sau này của mình. Thí dụ: với các chuyên gia giáo dục hay nông nghiệp trước đây được gửi sang các nước châu Phi (như Algérie, Maroc, Mali,) thì việc tổ chức những khóa tiếng Pháp đặc biệt (vào đầu những năm 60 thế kỷ XX ở Đại học Sư phạm Hà Nội) rất có hiệu quả, và rồi năm 1980, Việt Nam đã tham gia Cộng đồng các nước có sử dụng tiếng Pháp (La Francophonie): không ít hoạt động đã có hiệu quả thiết thực. Nay người lao động Việt Nam còn đi làm cho các doanh nghiệp hay chăm sóc sức khỏe ở Hàn Quốc, Nhật, Malaysia, Trung Đông,... thì nhu cầu giao tiếp bằng tiếng bản địa đương nhiên chiếm ưu thế hơn cả tiếng Anh, dù thường được học ở trường phổ thông. Xét theo nhu cầu số đông, những ngoại ngữ mới này không thể dạy học đại trà, mà tùy theo nhu cầu, việc tổ chức thành các lớp ngoại ngữ tự chọn đã đáp ứng nguyện vọng một cách hợp lí.

Trước sự bùng phát mạnh mẽ của nhu cầu ngoại ngữ trong tiến trình hội nhập kinh tế thế giới, đồng thời trước sự phát triển rầm rộ, nhanh chóng và sâu rộng của các làn sóng du học, **việc đánh giá chất lượng học tập cũng thay đổi**, đặc biệt là do các nước áp dụng chuẩn quốc tế khi tuyển chọn. Thay vì để đạt các chứng chỉ ngoại ngữ A, B, C, D như trước đây, Việt Nam cũng chuyển sang các chương trình/giáo trình học tập để đạt được các chứng chỉ trình độ thực hành theo chuẩn quốc tế về ngoại ngữ, như HSK (han yu shui ping kao shi - 汉语水平考试) cho tiếng Hán, DELF (Diplôme d'études en langue française), DALF (Diplôme approfondi de langue française), TCF (Test de connaissance du français) cho tiếng Pháp và IETLS (International English Language Testing System) là bài kiểm tra về sự thành thạo Anh ngữ hay TOFEL (Test of English as a Foreign Language) là “Khảo thí Anh ngữ như một ngoại ngữ”, được dùng làm công cụ thống nhất để đánh giá, lựa chọn những người nước ngoài đến học tập

¹⁰ Thiếu nhân lực tiếng Nga cho du lịch, Tuổi trẻ online, 12/3/2013

và làm việc ở Anh, Mĩ, Úc và Canada,...

Dù ngoại ngữ có được đề cao thế nào thì cũng *không thể để lấn át vị thế ngôn ngữ quốc gia*, vì đã phải tốn bao công sức và cả xương máu của nhiều thế hệ, tiếng Việt mới được dùng để giảng dạy ở nhà trường, kể cả bậc đại học. Do nhu cầu thực tiễn nên gần đây, thay cho tiếng Việt, việc giảng dạy thông qua một (số) ngoại ngữ được khuyến khích, nhất là với các chuyên ngành khoa học tự nhiên và kỹ thuật, ở cả bậc phổ thông và đại học. Chẳng vậy mà trong phiên họp lần thứ VII (nhiệm kỳ 2001-2005), Hội đồng khoa học và đào tạo Đại học Quốc gia Hà Nội đã kết luận: "khuyến khích các chuyên ngành trực tiếp giảng dạy bằng tiếng nước ngoài" ⁽¹¹⁾. Điều đáng lưu ý chỉ là chúng ta *cần một thể hệ song/đa ngữ* chứ không phải những người giỏi ngoại ngữ mà quên tiếng mẹ đẻ. Khi đã định cư ở nước ngoài, không ít Việt kiều vẫn trở lại khi con cháu không còn biết tiếng Việt và niềm vui đã đến với họ khi tiếng Việt được coi là một ngoại ngữ tùy chọn ở nhà trường hay được dạy ở các lớp học cộng đồng.

2.4. Vấn đề lập pháp ngôn ngữ ở Việt Nam cho đến nay mới dừng lại ở hai đầu: ở đầu nút trên là Hiến pháp (thể hiện tại các điều khoản về dân tộc, văn hoá, giáo dục...), ở đầu nút dưới là cơ quan hành pháp (thể hiện ở các nghị định, chỉ thị của Chính phủ (thể hiện trong quy định của một số bộ hoặc cơ quan ngang bộ). Có lẽ vì thế mà các nội dung về lập pháp ngôn ngữ ở nước ta chưa được giải quyết thống nhất.

Chưa hề có văn bản pháp lý nào quy định một ngoại ngữ ở vị trí độc tôn, nhưng trong thực tiễn, một ngoại ngữ nào đó chiếm vị trí đặc biệt trong đời sống xã hội Việt Nam là điều dễ nhận thấy. Ví dụ như vị trí của một thứ tiếng (chẳng hạn một thời là tiếng Nga) với số lớp được mở ở một trường chuyên ngữ hay trường phổ thông cũng như với số đầu sách Từ điển đối chiếu thuật ngữ chuyên ngành có thể cho ta thấy điều này.

Đáng lưu ý là ở Việt Nam, có 3 ngoại ngữ mà khi thực hiện chính sách ngôn ngữ, chúng ta có thể xem xét với tư cách là ngôn ngữ của các DTTS - nay được xem là một môn học ở trường phổ thông, đó là Hoa, Khmer và Lào. Có điều trên các văn bản còn chưa có sự thống nhất trong việc định danh cũng như xác lập vị trí của chúng: tùy từng đối tượng, chúng được xem là ngoại ngữ hay ngôn ngữ DTTS trong một quốc gia đa dân tộc. Như thế, phải chăng thay cho các tên ngôn ngữ: *Hán/Trung* (Quốc/Hoa) và *Miền/Campuchia*, nên gọi là *Hoa* và *Khmer*, vì đó cũng là tên hai DTTS đã được xác định trên văn bản chính thức ở Việt Nam.

Chính sách ngoại ngữ là một bộ phận của chính sách ngôn ngữ của mỗi quốc gia. Liên hệ với Việt Nam, Lê Minh Hà đã có nhận xét xác đáng là "công việc này chưa thu về một mối mà còn chông chéo", khác với "Ở bốn nước, công tác này được giao cho một cơ quan thừa quyền tổ chức và thực hiện" (tr. 164 và 167).

Trong lúc đang tiến hành luật hoá hàng loạt vấn đề, nhằm ổn định và phát triển đất nước, GS. TS *Nguyễn Văn Khang* cho rằng "thiết nghĩ vấn đề ngôn ngữ ở Việt Nam đã đến lúc cần được luật hoá bằng một bộ luật riêng (tr. 74-75).

Ngoài những quy định chung, cần xác định vị thế của các ngôn ngữ phù hợp với thời đại. Kinh nghiệm của Thái Lan quy định tiếng Việt trở thành một trong các ngoại ngữ tự chọn ở nước này như để đón trước sự hứa hẹn về một Cộng đồng ASEAN vào 2015 là đáng học tập.

3. Kết luận

Chính sách ngoại ngữ là một bộ phận của chính sách ngôn ngữ, tồn tại không chỉ bên cạnh mà trong tương quan với chính sách ngôn ngữ quốc gia (tiếng Việt, được xác định trong Hiến pháp 2013, trước đây thường gọi là tiếng phổ thông) và chính sách đối với ngôn ngữ các DTTS, Ở mỗi quốc gia, chính sách này có thể hiển hiện, công khai hay ngầm ẩn, song ba bộ phận hợp thành này luôn phải được xem xét trong quan hệ

¹¹ Bản tin *Đại học Quốc gia Hà Nội*, số 171, tháng 5-2005, tr. 1.

mật thiết với nhau. Hướng tới hội nhập, Việt Nam cần một *chính sách ngoại ngữ* tạo ra những con người song và đa ngữ thuần thực, nhưng tuyệt đối không xem nhẹ tiếng mẹ đẻ.

Trong chính sách ngôn ngữ, *mọi sự áp đặt đều gây phản cảm khiến người ta khó chịu, thậm chí có thể ngảm chống lại*. Theo dõi về chính sách ngôn ngữ dân tộc, chúng ta nhận thấy việc chỉ dùng một bộ chữ viết (chưa được đồng thuận) trong giáo dục hay một cách phát âm duy nhất trên sóng phát thanh và truyền hình mà không nhận được sự đồng tình của đa số người người dân, thì bộ chữ không phát huy được tác dụng (thậm chí chết yểu) và chương trình phát sóng bị từ chối bằng tắt máy hay chuyển kênh. Chúng ta đang xây dựng *Luật ngôn ngữ*. Những quan điểm chỉ đạo về chính sách ngoại ngữ ở nước ta trong thời kỳ mở cửa để hội nhập cần đưa thành một trong những nội dung của Luật này. Tuy nhiên, dù có *Luật ngôn ngữ*, chưa thấy ở đâu các nhà lập pháp nghĩ đến việc phải quy định bỏ tù những ai vi phạm luật này.

Về chính sách ngoại ngữ, *chớ nên khăng định tuyệt đối vị thế của bất cứ một ngoại ngữ nào*. Đương nhiên, phải dành điều kiện ưu tiên cho nhu cầu ngoại ngữ số đông. Trong thời kỳ mở cửa để hội nhập, bên cạnh sự phổ biến của tiếng Anh thì tiếng Pháp, tiếng Nga, tiếng Trung và các ngoại ngữ khác luôn có vị trí nhất định, cho những lĩnh vực nhất định.

Để có được những lớp người đủ sức thực hiện CNH, HĐH đất nước trong xu thế hội nhập với thế giới và khu vực, chúng ta cần một chính sách đối với ngôn ngữ nói chung, ngoại ngữ nói riêng, *không thoát ly nhu cầu thực* về sử dụng (các) ngôn ngữ. Dù việc xác định rõ vị thế của một ngoại ngữ không quá khó nhưng việc công khai quy định trong nhà trường và xã hội đôi khi còn là *vấn đề rất tế nhị*, đó là vì cần tôn trọng đa dạng văn hóa,

và khẩu hiệu của chúng ta vẫn là: “Việt Nam muốn làm bạn với tất cả các nước”. Nhiều nước tiên tiến đã yêu cầu học sinh phải học một trong các ngoại ngữ thứ nhất và tùy chọn một trong các ngoại ngữ thứ hai (và ba) – trong đó có tiếng Việt, ngoài môn ngoại ngữ bắt buộc.

Mấy khuyến nghị nêu trên được đề xuất với hy vọng góp phần vào xây dựng những quyết sách thích hợp cho chính sách ngoại ngữ của Việt Nam trong xu thế hội nhập với thế giới và khu vực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Một số vấn đề về việc dạy và học ngoại ngữ*. ĐHSP Ngoại ngữ Hà Nội, 1973.
2. Lê Minh Hà (2011).- *Đối sánh chính sách ngôn ngữ đối với tiếng Melayu ở một số quốc gia Đông Nam Á* (trong sự liên hệ với Việt Nam). Luận án TS bảo vệ thành công tại Học viện KHXH, ngày 08 - 11 -2011,
3. Bùi Hiền.- *Tuyển tập* (bản thảo).
4. Nguyễn Văn Khang (2009).- *Chính sách của Đảng và Nhà nước Việt Nam về ngôn ngữ trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập quốc tế*. Tóm tắt báo cáo Hội thảo Ngôn ngữ học toàn quốc, Hà Nội, 11/2009, tr. 74-75
5. Vương Toàn (1980).- *Ngoại ngữ với con người trong thời đại mới*. Tc. *Thông tin KHXH*, s.3, tr. 58-64.
6. Vương Toàn (1986).- *Dạy và học ngoại ngữ trong chủ nghĩa xã hội*. Tc. *Thông tin KHXH*, s.2, tr.47-53.
7. Vương Toàn (1995).- *On Role of Malay Language in Vietnam*. Trong *World Congress on Malay Language*, 21-25/10/1995, Kuala Lumpur (Malaysia), *Abstract*, pp. 149-150.
8. Vương Toàn (2009).- *Tiếng Anh và chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam thời hội nhập*. Hội thảo ngôn ngữ học toàn quốc tổ chức tại Viện Ngôn ngữ học, Hà Nội, 26 - 27/11/2009. Tóm tắt báo cáo, tr.137-138; Tc. *Ngôn ngữ*, 2010, s. 5, tr. 27-36.
9. Vương Toàn (2013).- *La position du français au Vietnam et ses raisons socio-linguistiques*, Trong *Những kỷ niệm về tình hữu nghị Việt -Pháp và Pháp ngữ II Mémoires de l'amitié Vietnam-France et de la francophonie*. H., Nxb Thông tin và Truyền thông, pp. 207-222.

XU HƯỚNG ĐÁNH GIÁ TRÊN THẾ GIỚI VÀ MỘT SỐ BẤT CẬP TRONG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TIẾNG ANH TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Đoàn Quang Trung

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết trình bày một số quan điểm và xu hướng mới về đánh giá học tập trên thế giới. Theo đó, thay vì đơn thuần chỉ để xác định kết quả học tập của người học (*assessment of learning*), đánh giá phải thực hiện chức năng phục vụ học tập (*assessment for learning*). Bài viết cũng phân tích quá trình đánh giá học tập từ một góc nhìn mới: hoạt động đánh giá cũng chính là hoạt động học tập (*assessment as learning*). Ngoài ra, dựa theo các quan điểm mới này, bài viết cũng phân tích một số bất cập trong thực hiện đánh giá năng lực tiếng Anh của sinh viên ở một số trường đại học tại Việt Nam.

Abstract: The article presents some new trends in education assessment. In line with the current trends, the focus of assessment has shifted from **assessment of learning** to **assessment for learning** and **assessment as learning**. Accordingly, apart from the traditional assessment form of standardized tests, various forms of alternative assessments are particularly encouraged in order to effectively support learning and achieve the most comprehensive understanding of students' progress. Anchored in the new philosophy, the present article also analyzes some problems in the assessment of students' English proficiency at some universities in Vietnam.

Dẫn nhập

Ở nước ta hiện nay, lĩnh vực đánh giá giáo dục đang nhận được rất nhiều sự quan tâm, từ Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo cho đến từng trường đại học. Tuy nhiên, trong khi các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới đã có những thay đổi căn bản để nâng cao chất lượng của công tác đánh giá học tập, thì phải thừa nhận rằng tại nhiều trường đại học ở nước ta công tác này vẫn chưa được thực hiện tốt, mục đích đánh giá còn phiến diện, phương pháp đánh giá còn lạc hậu nên đánh giá chưa thực sự giúp thúc đẩy việc giảng dạy và

học tập, chưa đo được năng lực của sinh viên một cách chính xác và toàn diện. Bài viết trình bày về xu hướng đánh giá mới của một số nền giáo dục tiên tiến trên thế giới, phân tích những bất cập trong đánh giá năng lực tiếng Anh của sinh viên ở các trường đại học ở Việt Nam và đưa ra một số đề xuất gợi ý.

1. Quan điểm và xu hướng đánh giá trên thế giới

Cho tới nay, trên thế giới có nhiều quan điểm về đánh giá trong giáo dục. Tuy có khác nhau, nhưng tựu trung ta vẫn có thể phân loại các quan điểm này thành hai nhóm chính: quan điểm truyền thống và quan điểm hiện đại.

1.1. Quan điểm truyền thống

Theo quan điểm truyền thống, mục đích của đánh giá là tập trung vào xác định kết quả học tập của người học để từ đó các nhà quản lý có thể cho điểm, xếp loại, cấp chứng chỉ... Khi được thực hiện với mục đích này, đánh giá được đề cập đến dưới hình thức *đánh giá việc học tập* (*assessment of learning* – AOL) hay còn gọi là *đánh giá kết quả học tập* (đánh giá KQHT).

Với nhiệm vụ chính là xác định thành tích học tập của người học nên đánh giá thường được thực hiện sau một giai đoạn dạy và học (ví dụ: sau khi kết thúc một môn học, một học kì, một năm học hay một khóa học), và do đó được coi là một công đoạn tách rời của quá trình đào tạo (Kohonen, 1999, tr. 285; Earl and Katz, 2006, tr. 3). Phương pháp được sử dụng chủ yếu khi đánh giá KQHT là phương pháp *đánh giá tổng kết* (*summative assessment*), thông qua công cụ là các bài kiểm tra như trắc nghiệm nhiều lựa chọn (*multiple choice*), trả lời ngắn (*short answer*) hay tự luận (*essay*). Nhìn nhận từ quan điểm này, khái niệm đánh giá

về cơ bản đồng nhất với khái niệm kiểm tra (Dikli, 2003, tr. 15)

1.2. Xu hướng đánh giá mới

1.2.1. Thay đổi về quan điểm đánh giá

Tuy nhiên, trong thời gian gần đây các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới (Anh, Mỹ, Australia...) đã và đang thể hiện sự thay đổi về quan điểm qua việc xác định lại mục đích của đánh giá. Theo quan điểm mới này, việc xác định KQHT phục vụ cho công tác quản lý chỉ là một trong nhiều mục tiêu của đánh giá. Còn mục đích cuối cùng của đánh giá vẫn là **thúc đẩy học tập**. Gắn với mục đích này, xu hướng trên thế giới hiện nay là chuyển từ *đánh giá KQHT* sang *đánh giá phục vụ học tập* (assessment for learning – AFL), theo đó đánh giá trở thành một bộ phận cấu thành của quá trình học tập và hoạt động *đánh giá cũng chính là hoạt động học tập* (assessment as learning – AAL). (Earl & Katz, 2006, tr. 3-5; James, 2002, tr. 1, Frey & Schmitt, 2007, tr. 417).

Cổ xúy cho quan điểm mới này, nhiều chuyên gia đã phản biện lại quan điểm đánh giá truyền thống vì cho rằng nó mang tính một chiều và có nhiều khiếm khuyết. Sau đây, bài viết xin trình bày sơ lược một số nghiên cứu đại diện cho xu thế mới này.

Khi đưa ra quan điểm về đánh giá, hai nhà nghiên cứu Stiggins và Chappuis (2005) cho rằng đánh giá không nên chỉ dừng lại ở đánh giá KQHT và không nên là một bộ phận tách biệt so với quá trình đào tạo. Hai ông phê phán loại hình đánh giá này vì cho rằng nó có nhược điểm là khó phản ánh chính xác những tiến bộ mang tính liên tục của người học. Thêm nữa, tuy đánh giá KQHT ở chừng mực nào đó có thể giúp xác định thành tích học tập của người học sau một giai đoạn cụ thể, nhưng lại khó có thể giúp đưa ra những điều chỉnh kịp thời đối với việc dạy và học vốn diễn ra hàng giờ, hàng ngày ở trên lớp. Ngoài ra, đánh giá KQHT còn có một khiếm khuyết lớn là người học thực chất không được chủ động tham gia vào quá trình đánh giá (tr. 17–18).

Dựa trên phân tích của mình, hai ông cho rằng

đánh giá phải được nhìn nhận toàn diện hơn và do đó không thể thiếu loại thứ hai: *đánh giá phục vụ học tập*. Hai ông nhấn mạnh rằng mục đích quan trọng nhất của đánh giá là giúp học viên học tốt hơn. Theo đó, đánh giá phải là một bộ phận không thể tách rời của quá trình đào tạo, được thực hiện thường xuyên và lồng vào trong quá trình dạy-học, nhiều lúc học tập cũng là đánh giá và đánh giá cũng là học tập. Đánh giá với mục đích này thường được thực hiện trong suốt quá trình học, mang tính tạo dựng, hình thành (formative assessment). Đánh giá loại này còn được coi như là động lực thúc đẩy học tập vì thực chất người học được tham gia vào quá trình đánh giá và tự đánh giá (Stiggins & Chappuis, 2005, tr. 18).

Các tác giả cuốn tài liệu *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning* công bố năm 2006 của Cơ quan giáo dục thành phố Manitoba, Canada, cũng ủng hộ quan điểm của Stiggins và Chappuis (2005) và cho rằng đánh giá giáo dục được thực hiện với các mục đích khác nhau nên đánh giá phải được nhìn nhận một cách toàn diện hơn chứ không chỉ dừng lại ở đánh giá KQHT và từ đó đi đến với 3 loại hình đánh giá: (1) *đánh giá KQHT*; (2) *đánh giá phục vụ học tập*; và (3) *đánh giá là học tập*. Ở đây, tuy tán thành quan điểm của Stiggins và Chappuis (2005), các tác giả lại tách loại hình *đánh giá phục vụ học tập* (theo quan điểm của Stiggins và Chappuis) thành 2 loại *đánh giá phục vụ học tập* và *đánh giá là học tập* và đi sâu phân tích chi tiết hơn.

Theo các nhà nghiên cứu này, *đánh giá KQHT* là loại hình đánh giá truyền thống, được thực hiện với mục đích là xác định thành quả học tập của người học sau khi việc học đã diễn ra, dùng thông tin thu được từ việc đánh giá để đưa ra kết luận về thành công của người học, rồi thông báo những kết luận này cho các bên liên quan.

Khác với đánh giá KQHT, loại hình *đánh giá phục vụ học tập* nhấn mạnh việc đánh giá phải phục vụ mục đích thúc đẩy và phát triển việc học của sinh viên. Do gắn với mục đích này, việc đánh

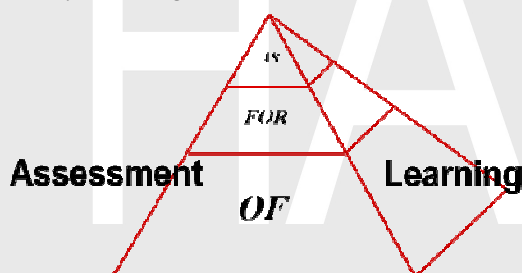
giá phải được thực hiện thường xuyên, liên tục ở trên lớp nhằm cung cấp cho giáo viên những thông tin phản hồi về các hoạt động dạy-học để từ đó giáo viên có thể kịp thời điều chỉnh hay thay đổi các hoạt động này. Theo các tác giả, vai trò của giáo viên là vô cùng quan trọng trong đánh giá phục vụ học tập.

Loại hình thứ ba – đánh giá là học tập cũng nhấn mạnh mục đích của đánh giá là phải thúc đẩy học tập. Song khác với đánh giá phục vụ học tập, loại hình này tập trung vào việc phát triển và hỗ trợ quá trình siêu nhận thức ở người học. Nói cách khác, đánh giá loại này nhấn mạnh vai trò quyết định của người học trong đánh giá, và rằng đánh giá cũng chính là học tập, khi người học tham gia thực hiện đánh giá thì cũng chính là tham gia vào các hoạt động học tập và phát triển kiến thức/kỹ năng của mình. Theo quan điểm này thì khi người học được chủ động tham gia vào việc đánh giá, chủ động giám sát việc học của mình, thì người học sẽ dần phát triển năng lực tự phản biện, năng lực tự đánh giá, có thể sử dụng những thông tin phản hồi từ việc tự giám sát việc học của mình, liên hệ nó với kiến thức nền trước đó để học kiến thức mới (Earl & Katz, 2006, tr. 13-14).

Các tác giả ghi nhận tầm quan trọng của cả ba loại hình đánh giá: (1) đánh giá việc học tập, (2) đánh giá phục vụ học tập; và (3) đánh giá là học tập. Tuy nhiên, khi nhấn mạnh mục đích cuối cùng của đánh giá là thúc đẩy việc học thì các tác giả cho rằng vai trò của loại 2 và 3 quan trọng hơn rất nhiều so với loại 1 (Earl & Katz, 2006, tr. 14).

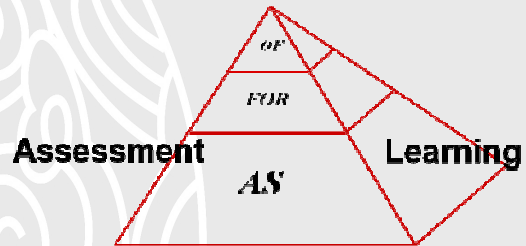
Các tác giả còn minh họa và so sánh vai trò của 3 loại hình đánh giá này thông qua hai mô hình tương phản như sau:

a. Vai trò của ba loại hình đánh giá theo quan điểm truyền thống:



Theo mô hình trên, vai trò của đánh giá KQHT (assessment of learning) là nổi bật nhất còn vai trò của đánh giá phục vụ học tập (assessment for learning) và đánh giá là học tập (assessment as learning) là nhỏ hơn nhiều, thậm chí không đáng kể.

b. Vai trò của ba loại hình đánh giá theo quan điểm hiện đại:



Rõ ràng, theo quan điểm hiện đại về đánh giá, vai trò và tầm quan trọng của 3 loại hình này đã được xác định lại và vì vậy mà tháp đánh giá mới được cấu trúc lại như mô hình trên. Rõ ràng, theo quan điểm mới này, thay vì có vai trò không đáng kể, thì giờ đây loại hình đánh giá là học tập (assessment as learning) lại đóng vai trò quan trọng nhất.

1.2.2. Thay đổi về phương pháp đánh giá

Đồng điệu với sự thay đổi về quan điểm đánh giá là sự thay đổi về phương pháp đánh giá: chuyển trọng tâm từ đánh giá truyền thống (thông qua các bài kiểm tra như trắc nghiệm hay trả lời ngắn) sang các loại hình đánh giá thay thế (alternative assessments) như đánh giá kiến tạo (formative assessment) và đánh giá thực / đánh giá thực hiện (authentic assessment / performance-based assessment).

Sau đây, bài viết xin trình bày hai phương pháp đánh giá mà nhiều người cho rằng đại diện cho xu hướng đánh giá hiện nay, thực hiện được mục đích đánh giá thúc đẩy học tập và đo được chính xác hơn năng lực thực sự của người học: (1) đánh giá kiến tạo; (2) đánh giá thực hiện (đánh giá thực).

Tuy đại diện cho xu hướng mới, song thuật ngữ “formative assessment” (đánh giá kiến tạo) lại không phải là mới, thậm chí đã xuất hiện từ khá lâu. Theo cách hiểu truyền thống thì đánh giá loại

này nhấn mạnh vào việc đánh giá được thực hiện trong quá trình học tập, có hàm ý tương phản với một loại hình đánh giá khác được thực hiện sau một giai đoạn học tập – *đánh giá tổng kết* (summative assessment) (Frey & Schmitt, 2007, tr. 411). Do đó, “formative assessment” thường được dịch thành “*đánh giá quá trình*”.

Tuy nhiên, gần đây nhiều chuyên gia cho rằng cách hiểu như vậy là chưa chính xác và không toàn diện nên đã xác định lại nội hàm của thuật ngữ này. Theo quan điểm mới, dù đúng là phải được thực hiện trong quá trình học tập, song điều quan trọng nhất đối với đánh giá loại này là nó phải thực hiện được một nhiệm vụ mà chính nhờ đó nó mới có tên “formative assessment”: *hình thành hành vi và chiến lược để thúc đẩy học tập* (formation of behaviors and strategies to promote learning) (Frey & Schmitt, 2007, tr. 411). Về điểm này, chúng ta cũng nhận thấy trong tiếng Anh, thuật ngữ “formative” về bản chất mang nghĩa là “*kiến tạo, hình thành*”, chứ không nhấn mạnh nghĩa “*quá trình*” (process). Do đó, nếu hiểu “formative assessment” là “*đánh giá quá trình*” thì có phần phiến diện và khiên cưỡng. Dựa theo quan điểm này, bài viết sử dụng thuật ngữ “*đánh giá kiến tạo*” thay vì “*đánh giá quá trình*” để đề cập đến loại hình đánh giá “formative assessment”.

Tóm lại, theo cách nhìn mới, đánh giá kiến tạo là loại đánh giá được thực hiện thường xuyên, được lồng ghép vào trong quá trình học tập, có nhiệm vụ cung cấp thông tin về các hoạt động dạy-học để từ đó giáo viên và người học có thể đưa ra những điều chỉnh kịp thời (phát huy điểm mạnh, khắc phục điểm yếu...) nhằm nâng cao chất lượng dạy-học.

Nói đến đánh giá theo xu hướng mới, không thể không nói tới phương pháp *đánh giá thực hiện* hay *đánh giá thực*¹. Phương pháp này gần đây

được nhiều cơ sở giáo dục ở các nước tiên tiến sử dụng vì cho rằng có thể giúp khắc phục được những hạn chế của phương pháp đánh giá truyền thống, góp phần thúc đẩy học tập, giúp đo được chính xác và toàn diện hơn năng lực thực sự của người học. Ngoài ra, nhiều chuyên gia còn cho rằng đánh giá thực hiện đặc biệt hữu ích vì có thể giúp đo được các kỹ năng tư duy bậc cao của người học (vốn là yếu tố vô cùng quan trọng đối với giáo dục ở bậc đại học) mà các hình thức đánh giá truyền thống hầu như không xác định được (Wren, 2009, tr.1).

Đánh giá thực đo năng lực dựa trên thể hiện thực tế của người học để hoàn thành một nhiệm vụ đánh giá (assessment task). Do vậy, nó mang lại kết quả đánh giá trực tiếp hơn và có nhiều ưu điểm vượt trội so với các phương pháp truyền thống. Đánh giá thực đòi hỏi sinh viên phải hoàn thành một nhiệm vụ một cách chủ động và sáng tạo, như việc tự mình tạo ra một sản phẩm, chứ không như phương pháp truyền thống (ví dụ: trắc nghiệm khách quan), vốn chỉ yêu cầu sinh viên nhận biết và tái hiện nội dung bằng cách chọn ra một câu trả lời đúng. Đánh giá thực cũng đòi hỏi sinh viên phải hoàn thành một nhiệm vụ thực trong một thế giới thực, cho phép sinh viên thể hiện năng lực vận dụng kiến thức vào tình huống thực tế chứ không gián tiếp hoặc nặng về tính mô phỏng, tái hiện như trong đánh giá truyền thống (Wiggins, 1990, tr. 1; Wren, 2009, tr. 2). Phương pháp này thường sử dụng các công cụ đánh giá như bài biểu diễn, thuyết trình (presentations), hồ sơ học tập (portfolios), dự án (projects)...

Bài viết xin tổng hợp một số đặc điểm của đánh giá thực và so sánh nó với đánh giá truyền thống (dựa theo phân tích của Wren, 2009, tr. 3):

¹ Theo quan điểm một số chuyên gia, *đánh giá thực* và *đánh giá thực hiện* cơ bản giống nhau, nhưng có một khác biệt nhỏ là đánh giá thực nhấn mạnh hơn vào tính thực tiễn của nhiệm vụ đánh giá, song nhiều nhà nghiên cứu khác lại cho rằng chúng là một loại (Frey & Schmitt, 2007, tr. 406; Wren, 2009, tr. 2). Do nội dung của bài viết không nhấn mạnh sự khác biệt giữa 2 loại hình này nên tác giả sử dụng 2 thuật ngữ này thay thế cho nhau.

	Đánh giá truyền thống	Đánh giá thực
Hoạt động đánh giá	<i>Lựa chọn một câu trả lời</i>	<i>Thực hiện một nhiệm vụ đánh giá</i>
Bản chất hoạt động đánh giá	<i>Tưởng tượng</i>	<i>Thực tế</i>
Mức độ nhận thức được đo	<i>Biết/hiểu (kỹ năng tư duy bậc thấp)</i>	<i>Vận dụng/phân tích/sáng tạo (kỹ năng tư duy bậc cao)</i>
Nội dung đánh giá	<i>Sản phẩm</i>	<i>Quá trình và sản phẩm</i>
Phát triển giải pháp	<i>Dựa trên giáo viên</i>	<i>Dựa trên người học</i>
Tính khách quan khi đánh giá	<i>Dễ đạt được</i>	<i>Khó đạt được</i>
Bằng chứng về năng lực	<i>Gián tiếp</i>	<i>Trực tiếp</i>

Phần trên trình bày hai phương pháp đánh giá với tên khác nhau (đánh giá kiến tạo và đánh giá thực/đánh giá thực hiện). Tuy nhiên, cũng cần lưu ý là dù có tên khác nhau, nhưng các phương pháp đánh giá này không nhất thiết phải hoàn toàn khác nhau, chúng cùng thực hiện một mục đích đánh giá (phục vụ học tập) và vì vậy không tránh khỏi có những điểm giao thoa, trùng lặp. Vì lý do đó, một hoạt động đánh giá cụ thể nếu được nhìn nhận từ một góc độ này thì có thể được coi là thuộc phương pháp đánh giá kiến tạo, song nếu nhìn từ một góc độ khác thì lại có thể thuộc phương pháp đánh giá thực/đánh giá thực hiện.

1.3. Đánh giá ở bậc đại học

Các tài liệu liên quan đến đánh giá giáo dục ở bậc đại học trên thế giới cũng đều phản ánh quan điểm và xu thế đánh giá mới: nhấn mạnh nhiệm vụ thúc đẩy học tập của đánh giá. Trong *Bộ qui tắc Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học* (2006, tr. 9) của mình, Cơ quan Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Anh đã nhấn mạnh nguyên tắc đánh giá phải được thực hiện để thúc đẩy học tập (contribution to student learning).

Đại học Missouri, Hoa Kỳ (UMKC) cũng nhấn mạnh nhiệm vụ thúc đẩy học tập khi định nghĩa đánh giá là một quá trình tiếp diễn liên tục, không ngắt quãng (“ongoing, not episodic”), được thực hiện “với mục đích là hiểu và cải thiện việc học của sinh viên” (aimed at understanding and improving student learning) (2011, tr. 3 - 4). Ngoài ra, UMKC cũng nhấn mạnh nhiệm vụ đánh giá là phải đo được năng lực của sinh viên, đặc

biệt là các loại năng lực được xếp ở các mức cao theo thang phân loại Bloom (higher levels of Bloom’s Taxonomy) (2011, tr. 6).

Dưới đây bài viết xin được trình bày giản lược Thang Bloom (trích trong Anderson và cộng sự, 2001, 67-68) để độc giả tiện theo dõi.

TƯ DUY BẬC CAO



TƯ DUY BẬC THẤP

Bloom’s Taxonomy (Anderson et al. 2001)

Trong *Bộ qui tắc Đánh giá giáo dục đại học* của mình, Trung tâm Nghiên cứu về giáo dục đại học Australia cũng thể hiện quan điểm đánh giá phải được thực hiện nhằm thúc đẩy việc học và phải đảm bảo đo được năng lực của người học một cách chính xác và tin cậy, đặc biệt là các kỹ năng tư duy bậc cao mà sinh viên ở bậc đại học cần đạt được (higher order learning that characterizes higher education) (James, 2002, tr. 1).

Rõ ràng, quan điểm đánh giá giáo dục đại học hiện nay đồng nhất với xu thế đánh giá giáo dục nói chung khi các tài liệu của các cơ quan giáo dục đại học đều nhấn mạnh đến nhiệm vụ thúc đẩy

học tập của đánh giá. Tuy nhiên, ở bậc đại học, có một điểm được đặc biệt nhấn mạnh là đánh giá phải đo được các kỹ năng tư duy bậc cao vốn là yêu cầu không thể thiếu với người học ở bậc học chuyên sâu này.

2. Một số bất cập

Bất cập đầu tiên có thể nêu ở đây là các hoạt động đánh giá nói chung và đánh giá năng lực tiếng Anh nói riêng ở nhiều trường đại học tại Việt Nam cho đến nay vẫn đặt nặng mục đích là xác định thành tích học tập, thay vì phục vụ học tập. Khi mục đích đánh giá là xác định kết quả học tập, thì các kì thi – kiểm tra sẽ đóng vai trò trung tâm, kết quả thi – kiểm tra sẽ trở thành mục đích cuối cùng của hoạt động đào tạo. Trong hoàn cảnh đó, sinh viên sẽ muốn có điểm cao trong các kì thi – kiểm tra, giảng viên cũng chịu sức ép phải dạy làm sao để sinh viên có được kết quả cao trong các kì thi – kiểm tra này.

Bản chất của hoạt động đào tạo do vậy sẽ bị tác động và bị thay đổi, dần trở thành quá trình luyện thi. Trong khi đó, những hoạt động học tập tích cực, giúp phát triển năng lực của sinh viên một cách toàn diện và bền vững, giúp phát triển năng lực sáng tạo, kỹ năng tư duy, suy luận, kỹ năng phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề... dần sẽ bị xem nhẹ hoặc bỏ qua vì “chúng không trực tiếp làm tăng điểm số đạt được” trong các kì thi – kiểm tra, dần biến người học thành những cỗ máy “chỉ còn biết nhồi nhét vào bộ nhớ của mình một cách không phê phán và không chọn lọc toàn bộ mớ kiến thức khổng lồ của chương trình đào tạo” (Vũ Thị Phương Anh, 2006, tr. 11).

Tồn tại thứ hai là hiện nay nhiều cơ sở đào tạo đại học vẫn chủ yếu sử dụng phương pháp đánh giá truyền thống (dưới hình thức các bài kiểm tra như trắc nghiệm, trả lời ngắn, tự luận...) (Nguyễn Đức Chính, 2008, tr. 2). Thật vậy, hiện nay ở không ít trường đại học, sinh viên tiếng Anh chỉ tham gia một kì kiểm tra kết thúc học phần. Điểm của bài kiểm tra này được dùng làm minh chứng đánh giá về năng lực tiếng Anh của sinh viên trong toàn bộ học phần đó.

Đánh giá theo cách này có ưu thế là tiết kiệm chi phí và thời gian, nhưng để lại rất nhiều vấn đề. Một trong số đó là các bài kiểm tra hết học phần thường chỉ được thực hiện vào một thời điểm (one-shot) nên không đánh giá được cả quá trình, dẫn đến tình huống mà nhiều sinh viên gọi là “học tài thi phận”, hoàn toàn không có cơ hội thứ 2 để sửa chữa và thể hiện năng lực của mình. Minh chứng cho điều này là hiện tượng sau khi công bố điểm kiểm tra học phần, không ít sinh viên đã đạt điểm đỗ (từ 5 điểm trở lên) cho rằng kết quả chưa phản ánh đúng năng lực của mình và muốn đăng kí để được phép thi lại.

Thêm vào đó, nhiều bài kiểm tra hết học phần tiếng Anh được thực hiện trên giấy (paper-based), hiện rất phổ biến ở các trường đại học không đào tạo chuyên ngành tiếng Anh. Nếu đánh giá chỉ thông qua các bài kiểm tra trên giấy thì khó có thể đo được một cách chính xác và toàn diện năng lực tiếng Anh của sinh viên, vốn là sự tích hợp của rất nhiều thành tố (ví dụ: làm sao có thể đo được chính xác kỹ năng Nói nếu kiểm tra trên giấy). Cũng phải nói thêm rằng hình thức kiểm tra trên giấy khó có thể đo được các kỹ năng tư duy bậc cao và năng lực sáng tạo, giải quyết vấn đề của sinh viên.

Ngoài ra, đánh giá theo cách này rõ ràng là một công đoạn tách rời so với quá trình dạy-học. Nó hầu như loại bỏ hoàn toàn vai trò của đánh giá như là một bộ phận cấu thành của quá trình đào tạo, được sử dụng lồng ghép vào trong quá trình này với mục đích thúc đẩy học tập. Với phương pháp đánh giá này, sinh bị ép phải thực hiện một bài kiểm tra theo định dạng cho sẵn, không được chủ động, sáng tạo, không được quyết định sẽ thể hiện năng lực của mình ra sao và bằng cách nào. Như một hệ quả dây chuyền, đánh giá theo phương pháp này sẽ dần làm sinh viên trở nên bị động, kìm hãm phát triển kỹ năng tư duy phản biện, năng lực sáng tạo và giải quyết vấn đề.

Một tồn tại khác là việc đồng nhất khái niệm *kiểm tra* (testing) với khái niệm *đánh giá* (assessment). Điều này phổ biến đến mức hai thuật ngữ này thường được dùng thay thế cho

nhau (Cần Thị Thanh Hương, 2011, tr. 5). Vấn đề này xét cho cùng vẫn bắt nguồn từ việc chúng ta chưa thoát ra khỏi quan điểm và phương pháp đánh giá truyền thống: đánh giá chỉ thông qua các bài kiểm tra. Trong phạm vi bài viết này, tác giả cho rằng việc phân biệt một cách tường minh hai khái niệm *kiểm tra* và *đánh giá* là cần thiết và hữu ích. *Kiểm tra* là một khái niệm hẹp. Đặc điểm của kiểm tra là thường được thực hiện một cách chính thức, được chuẩn hóa, diễn ra vào một thời điểm và do đó mang tính một chiều (“formal, standardized, single-occasion and unidimensional”). Trong khi đó, *đánh giá* là một khái niệm có nội hàm rộng, có ý nghĩa bao trùm. Khi đánh giá, người thực hiện có thể sử dụng bất kì phương pháp nào để thu thập thông tin về việc học và người học, trong đó bao gồm cả kiểm tra (Dikli, 2003, tr. 13).

Như vậy, việc đồng nhất kiểm tra và đánh giá vô hình trung đã loại bỏ các biện pháp đánh giá khác ngoài kiểm tra, làm phương pháp đánh giá trở nên nghèo nàn, kết quả đánh giá không toàn diện. Ngoài ra, việc này còn có thể có những tác động tiêu cực đến quá trình dạy-học vì giảng viên và sinh viên bằng cách này hay cách khác sẽ gò việc dạy và học của mình theo bài kiểm tra, hạn chế khả năng sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề trong học tập và thậm chí có thể làm nảy sinh tiêu cực trong đánh giá.

3. Một số đề xuất

Việc đầu tiên cần làm là phải xác định lại mục đích cuối cùng của đánh giá: **phục vụ học tập**. Xác định lại mục đích của đánh giá như vậy không đồng nghĩa với việc phủ nhận vai trò của đánh giá KQHT (thông qua các bài kiểm tra), mà là để đi đến một giải pháp cân bằng và bền vững: vừa thúc đẩy học tập, vừa có thể cung cấp cho các bên liên quan những thông tin đánh giá chính xác, toàn diện về sự tiến bộ và năng lực thực sự của sinh viên. Việc xác định lại mục đích của đánh giá không được dừng lại ở lời nói, mà phải đi vào thực chất, được thể hiện bằng các biện pháp cụ thể, từ chính sách đến hành động thực tế.

Về chính sách, để xác định được năng lực của sinh viên một cách chính xác hơn, toàn diện hơn và để thúc đẩy học tập, các trường đại học cần xây dựng chương trình đào tạo trong đó khuyến khích đổi mới và đa dạng hóa các phương pháp đánh giá, bao gồm những loại hình đánh giá được thực hiện trên lớp, được lồng ghép vào trong khóa học, cũng như các bài kiểm tra kết thúc học phần. Mục đích, phương pháp tiến hành và tỉ trọng của từng loại đánh giá phải được quy định rõ ràng và phải được phổ biến đến toàn thể giảng viên và sinh viên trước khi bắt đầu khóa học.

Việc tạo ra một hành lang chính sách thuận lợi cho thực hiện đánh giá theo xu hướng mới là bước khởi đầu quan trọng, song chưa đủ. Các trường đại học cần có những biện pháp thực tế để đưa đánh giá thực sự trở thành một bộ phận hữu cơ của quá trình đào tạo. Theo đó, khi tham gia thực hiện các nhiệm vụ đánh giá, sinh viên được đóng vai trò chủ động hơn, có cơ hội phát triển tư duy phản biện, năng lực sáng tạo và giải quyết vấn đề. Để làm được việc này, các trường đại học phải mạnh dạn thay đổi để lựa chọn một phương pháp đánh giá cân bằng: kết hợp giữa hình thức kiểm tra truyền thống và các phương pháp đánh giá thay thế khác (ví dụ: đánh giá thực). Minh chứng về thành tích học tập của sinh viên không nên chỉ được thể hiện duy nhất bằng kết quả của các bài kiểm tra truyền thống, mà thay vào đó nên là sự tổng hợp của nhiều cấu phần đánh giá khác nhau, trong đó có đóng góp của các hình thức đánh giá được thực hiện trên lớp học.

Ngoài ra, để lồng ghép thành công đánh giá vào trong quá trình đào tạo, đội ngũ giảng viên cần được trang bị thêm kiến thức về đánh giá, có thể thông qua các khóa học ngắn hạn hay các khóa tập huấn. Sau khi được trang bị kiến thức và kĩ năng cần thiết, các trường cần trao quyền tự chủ cao hơn cho giảng viên trong việc thực hiện đánh giá, cho phép ghi nhận kết quả của các hoạt động đánh giá trên lớp được giảng viên thực hiện.

Việc trao quyền lớn hơn cho giảng viên nhất định phải đi liền với việc tăng cường công tác

quản lý, giám sát, nếu không sẽ dễ nảy sinh tiêu cực. Đội ngũ quản lý ở các trường đại học, đặc biệt là tại cấp khoa, cần phải xây dựng một cơ chế quản lý và giám sát đối với các hoạt động đánh giá trên lớp. Ngoài ra, cũng phải xây dựng một cơ chế quản lý thông tin hiệu quả với các kênh thông tin đa dạng, có thể nhanh chóng thu thập được thông tin phản hồi về hoạt động đánh giá trên lớp từ nhiều bên liên quan, đặc biệt là sinh viên. Nhờ đó, khi có sai phạm hoặc tiêu cực xảy ra, đội ngũ quản lý có thể đưa ra các biện pháp xử lý nghiêm minh và kịp thời.

Cũng cần lưu ý thêm là các hoạt động đánh giá trên lớp (có ghi nhận kết quả) cũng không nên được thực hiện một cách đại trà, ồ ạt, ở qui mô lớn khi chưa có sự chuẩn bị kỹ càng. Thay vào đó, các trường/khoa nên lựa chọn một hoặc một số môn học/kỹ năng để thực hiện thí điểm (lưu ý là các môn học/kỹ năng này phải được giảng dạy bởi đội ngũ giảng viên đã được trang bị tốt kiến thức và kỹ năng đánh giá). Tích cực tiếp nhận phản hồi từ việc thực hiện thí điểm để dần tạo cơ chế quản lý, giám sát một cách hiệu quả, rồi sau đó mới nhân rộng.

Sau đây là một ví dụ cho việc lồng ghép đánh giá vào trong quá trình dạy-học của giảng viên và sinh viên ngành ngôn ngữ Anh, được thực hiện trên lớp theo phương pháp đánh giá thực hiện:

Trong môn Ngữ pháp tiếng Anh, khi học một chủ điểm ngữ pháp, giảng viên yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm để tạo ra được một báo cáo nhóm về một vấn đề ngữ pháp liên quan đến chủ điểm đang học, và sau đó trình bày trước cả lớp để đánh giá. Để thực hiện nhiệm vụ đánh giá này, sinh viên phải làm việc cùng nhau để lựa chọn vấn đề nghiên cứu, phân công nhiệm vụ cho từng thành viên, rồi tìm tài liệu và thu thập thông tin. Sau đó, các thành viên trong nhóm cùng thảo luận, phân tích, đánh giá và tổng hợp thông tin để rồi tạo ra một báo cáo nhóm. Ngoài ra, do được yêu cầu trình bày báo cáo trước lớp, các nhóm cũng phải cùng nhau làm việc, suy nghĩ, lựa chọn cách thức trình bày tối ưu. Sau khi xem báo cáo và phần trình bày của các nhóm, giảng viên cùng các nhóm khác sẽ thảo luận, nhận xét để cuối cùng có

thể đưa ra đánh giá về chất lượng của từng báo cáo và từng phần trình bày, được thể hiện bằng điểm số hoặc nhận xét.

Sử dụng phương pháp này, sinh viên được chủ động tham gia vào các hoạt động đánh giá: có cơ hội lựa chọn nội dung, phương pháp đánh giá, cách thức trình bày, được thể hiện mình theo cách mình muốn, được đánh giá phần trình bày của các bạn và được tự đánh giá về phần trình bày của mình. Từ đó, sinh viên có thể học hỏi, rút kinh nghiệm để làm tốt hơn ở những lần sau. Như vậy, phương pháp đánh giá này sẽ tạo điều kiện để sinh viên phát huy tính tích cực chủ động của mình, phát triển kỹ năng làm việc theo nhóm, tư duy phản biện, năng lực sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề và đồng thời cũng giảm áp lực thi cử. Nếu nhìn từ góc độ khác, việc sinh viên tham gia vào hoạt động đánh giá này cũng chính là tham gia vào hoạt động học tập.

Cũng cần lưu ý thêm đối với giảng viên thực hiện đánh giá trên lớp: Khi trở thành một bộ phận cấu thành của quá trình đào tạo, có nghĩa là đánh giá sẽ được thực hiện liên tục, lồng ghép vào trong quá trình dạy-học. Đánh giá liên tục như vậy không nhất thiết đồng nghĩa với hình thức kiểm tra thường xuyên hơn. Nếu kiểm tra thường xuyên hơn, thay vì phải làm một bài kiểm tra kết thúc học phần, sinh viên sẽ phải làm nhiều bài kiểm tra trong thời gian học cộng thêm bài kiểm tra cuối học phần. Làm vậy đương nhiên là tạo thêm gánh nặng và áp lực cho sinh viên, và đây không phải là mục đích của đánh giá. Không chỉ (và không nên) hạn chế ở hình thức kiểm tra, đánh giá thường xuyên có thể được thực hiện theo nhiều hình thức khác nhau, chẳng hạn như ví dụ về phương pháp đánh giá thực hiện được trình bày ở phần trên.

Tóm lại, để khắc phục những bất cập hiện nay, các trường đại học phải định hướng lại mục đích của đánh giá, thay đổi phương pháp đánh giá, đưa đánh giá trở thành một bộ phận cấu thành của quá trình đào tạo. Có như vậy, công tác đánh giá mới trở nên hiệu quả hơn, đo được một cách chính xác, toàn diện hơn năng lực thực sự của sinh viên, và quan trọng hơn hết, góp phần thúc đẩy học tập,

giúp sinh viên phát triển được các kỹ năng cần thiết trong cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
2. Cán, Thị Thanh Hương (2011). *Nghiên cứu quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong giáo dục đại học ở Việt Nam*. Retrieved May 9, 2014 from <http://dl.vnu.edu.vn/bitstream/11126/2867/1/00050000655.pdf>
3. Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *TOJET*, 2 (3), 13-19.
4. Earl, L. and Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Manitoba, Canada: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
5. Frey, B. B. & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18 (3), 402-423.
6. James, R. (2002). *Core Principles of Effective Assessment*. Retrieved May 9, 2014 from <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/05/>
7. Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold, (Ed.). (pp. 279-294).
8. Nguyễn, Đức Chính (2008). *Đánh giá thực kết quả học tập trong giáo dục đại học và đào tạo nguồn nhân lực. Kỷ yếu Hội thảo Việt Nam học lần thứ III*, Hà Nội.
9. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2006). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education*. Section 6: Assessment of students. Retrieved June 6, 2013 from <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-6.aspx>
10. Stiggins, R. J. & Chappuis, S. (2005). Putting testing in perspective: It's for learning. *Principal Leadership*, 6 (2), 16-20.
11. University of Missouri – Kansas City (2011). *Handbook for Learning Outcomes Assessment*. Retrieved June 09, 2014 from www.umkc.edu/assessment/downloads/handbook-2011.pdf
12. Vũ, Thị Phương Anh (2006). Kiểm tra đánh giá để phục vụ học tập: xu hướng mới của thế giới và bài học cho Việt Nam. *Kỷ yếu hội thảo Kiểm tra đánh giá để phát huy tính tích cực của học sinh bậc trung học*, 5-15, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
13. Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2). Retrieved June 23, 2014 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>.
14. Wren, D. G. (2009). Performance Assessment: A key component of a balanced assessment system. *Research Brief*, 2, 1-11.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

TÌNH HÌNH DẠY TIẾNG THÁI TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Trần Cẩm Tú

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Mối quan hệ hữu nghị, hợp tác giữa Việt Nam và Thái Lan được thúc đẩy mạnh mẽ trên mọi bình diện đã mở ra cơ hội cho tiếng Thái dần dần trở nên phổ biến hơn ở Việt Nam. Tuy nhiên, tài liệu và các công trình nghiên cứu về việc dạy tiếng Thái ở Việt Nam vẫn còn rất hạn chế. Để tìm hiểu về tình hình dạy tiếng Thái trong các trường đại học tại Việt Nam và triển vọng phát triển của ngôn ngữ này trong tương lai, nghiên cứu này đã sử dụng bảng câu hỏi khảo sát và phỏng vấn các giáo viên Việt Nam đang dạy tiếng Thái tại bảy trường đại học trong cả nước. Kết quả điều tra cung cấp một bức tranh toàn cảnh về chương trình học và tài liệu dạy học tiếng Thái, đội ngũ giáo viên và đặc điểm của sinh viên; những khó khăn gặp phải và tương lai phát triển của ngôn ngữ này tại Việt Nam. Nghiên cứu hy vọng sẽ cung cấp những thông tin thiết thực và đáng tin cậy nhằm góp phần phát triển chuyên ngành ngôn ngữ Thái trong bối cảnh hai nước phát triển mạnh mẽ mối quan hệ song phương và đa phương, chuẩn bị cho sự thành lập Cộng đồng chung ASEAN vào năm 2015 sắp tới.

Abstract: The reality of Vietnam-Thailand's flourishing relations and co-operations in wide-

ranged areas opens up chances for Thai language to become more popular in Vietnam. In that context, there exists a lack of documents and research on how Thai language has been taught in Vietnam so far, which poses two questions to this study: (1) How is the situation of Thai language teaching in Vietnam? And (2) What are the prospects to develop Thai language teaching in Vietnam? In order to address these points, this study uses both qualitative and quantitative approaches to collect data in the form of interviews and a questionnaire survey. Participants are Vietnamese teachers who teach Thai in seven universities¹ running Thai language program throughout Vietnam. The findings obtained bring about an overview and in-depth description of how Thai language is taught in each university (curriculum, teaching materials, teachers and students), the difficulties that these programs are encountering, and future of Thai language in Vietnam. The research is hoped to be a reliable reference source on the subject matter and give useful contribution to teaching Thai in ASEAN countries, for the benefit of the official establishment of ASEAN Community in 2015.

¹ Seven universities subjected to the study are as follows:

1. Military Science Academy
2. University of Social Science and Humanities, Vietnam National University in Hochiminh City
3. University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University in Hanoi
4. Hochiminh City University of Foreign Languages and Information Technology
5. University of Language and International Studies, Vietnam National University in Hanoi
6. College of Foreign Languages, University of Danang
7. Hanoi University

SITUATION OF THAI LANGUAGE TEACHING IN VIETNAMESE UNIVERSITIES

1. INTRODUCTION

1.1. Rationale of the study

Vietnam and Thailand, both located in the Southeast Asian region, share many natural and socio-cultural similarities. The two nations established the diplomatic relations in 1976, and announced a strategic partnership in 2013. This significant decision has opened up new prospects for promoting bilateral relations and deepening comprehensive collaboration between Vietnam and Thailand. In term of languages, they will “establish Thai and Vietnamese Studies centers at certain universities in each country”, according the joint statement (Vietnam News Agency, 2013).

In the regional context, the establishment of Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) Community at the end of 2015 boosts the demand for ASEAN language learning. Although English is chosen to be the regional common language, ASEAN leaders promote their peoples to learn languages of the neighbouring countries to improve communication and understanding between ASEAN citizens. Knowing regional languages is definitely a priority for anyone who wants to join the free movement of labour force and increase their chances of getting good jobs. Educational institutions of Vietnam are paying more attention to ASEAN languages, especially Thai, Indonesian and Khmer while Vietnamese youths are also getting more enthusiastic in learning “less commonly taught” languages.

It was during the 1990s when Thai language was formally taught in the tertiary education system. Since then, seven universities of Vietnam have opened Thai language programmes so far, including Military Science Academy (MSA), University of Social Science and Humanities in Vietnam National University, Hochiminh City (USSH HCM), University of Social Sciences and

Humanities in Vietnam National University, Hanoi (USSH Hanoi), Hochiminh City University of Foreign Languages and Information Technology (HUFLIT), University of Language and International Studies in Vietnam National University, Hanoi (ULIS Hanoi), College of Foreign Languages in University of Danang (CFL Danang), and Hanoi University (HANU).

Although Thai language has been formally taught in Vietnam for about two decades, Thai is still not a language so popular in Vietnam compared to English, French, Chinese, Japanese or Korean. The academic staff in this field is therefore of a small number. A few studies have been carried out including some comparative studies on the linguistic features of Vietnamese and Thai language, and methodology of teaching Thai to Vietnamese learners. Facts and figures of Thai language teaching in Vietnam are either scarcely reported to the public or not complete and updated enough. To sum up, it is a pity that there has been no thorough research on the situation of teaching Thai in Vietnam when the two neighbouring countries are elevating their relationship in all aspects. In such a context, as a teacher of Thai language to Vietnamese students, I feel an urge to conduct a study to find out what the “*Situation of Thai language teaching in Vietnamese universities*” is like.

1.2. Objectives of the study

This research paper aims to provide a comprehensive picture of:

The situation of Thai language teaching in Vietnamese universities

The difficulties and prospects of developing Thai language in Vietnam

1.3. Scope of the study

This study discusses the overall situation of Thai language teaching in formal system of Vietnamese universities, thus, short-term courses

are not investigated in this scope. I focus on presenting general facts and figures about the establishment and development of Thai language programme, curriculum and teaching materials, teaching staffs and students, difficulties to overcome and opportunities to develop the programme.

I have surveyed seven Vietnamese universities (as named previously) which run Thai language or Thai studies programmes in which Thai is taught either as a major or a minor. Due to time constrain, the issue is weighed in teachers' perspective only but not administration or students' point of view.

2. METHODOLOGY

2.1. Data collection methods

This study aims to answer two questions: (1) How is the situation of Thai language teaching in Vietnam? And (2) What are the prospects to develop Thai language teaching in Vietnam?

In order to answer these questions, I chose both quantitative and qualitative methods in the form of interviews and a questionnaire survey. The reason for utilizing both methods is that beside numerical statistics about the situation obtained from the questionnaire, the interviews can provide more in-depth information and opinions on the subject.

2.2. Participants

Participants in the research survey included seven Vietnamese instructors who teach Thai in all the seven universities running Thai language programmes throughout Vietnam.

This may sound too small for a questionnaire population; however, considering the study objectives, this number is fairly reasonable. As the questionnaire investigated general facts and figures of Thai language teaching situation, one representative of the university teaching staff could provide all the information needed. Between Vietnamese experienced teachers, who have been teaching Thai language in those universities from the beginning, and Thai newly-graduated volunteers, who come to teach in Vietnam for

only one year, the former surely understand the situation better than the latter.

I selected one experienced senior Vietnamese teacher from each university to respond to the questionnaire survey. These same seven participants were subsequently interviewed for more insightful data of Thai language teaching curriculums in Vietnamese universities.

2.3. Research instruments

As the seven universities are located in three different cities of Vietnam, the questionnaires were e-mailed to the respondents, while interviews were conducted on the phone.

The questionnaire consisted of two main parts. The first part inquired general information about the participants. The second part contained multiple-choice questions of six issues about the situation of Thai language teaching, investigating statistics on curriculums and teaching materials, academic staffs, quantity of students, international collaboration, etc. In order to avoid restriction of information contributed by the participants, almost all questions were open-ended, leaving room for the teachers to express further explanation for their answers.

Qualitative interviews were then conducted with the same population for further description of how Thai language programme was developed in each university, and for their varied opinions about the difficulties and future of Thai language teaching in Vietnam. With three questions prepared prior to the interview, the interviewer kept the conversation in focus, but allowed certain flexibility and created friendly atmosphere so that interviewees felt relaxed and motivated to share their ideas.

3. RESULTS & DISCUSSION

3.1. The establishment and growth of the Thai language programme

Figure 1 demonstrates the establishment and development of Thai language programme in the seven universities.

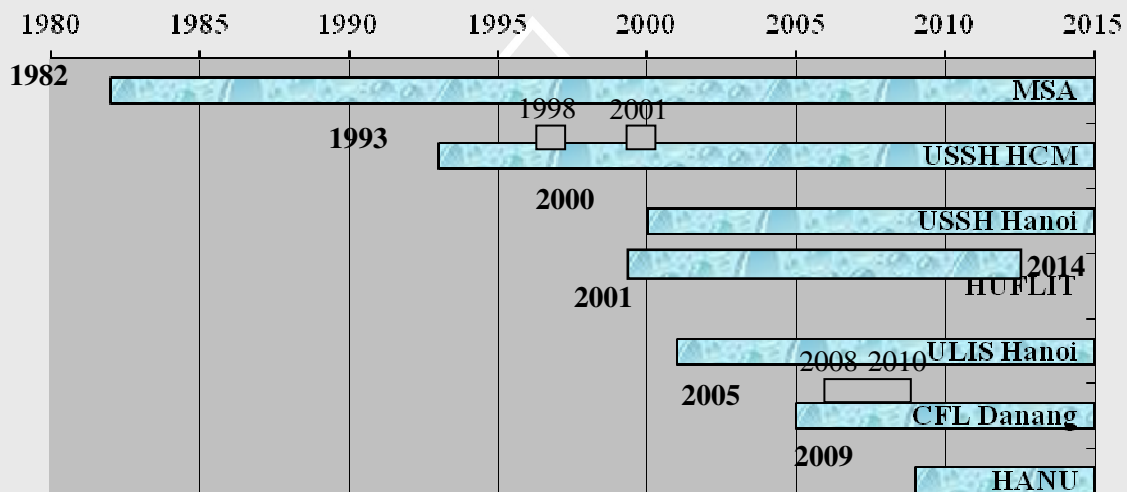


Figure 1: The establishment and development of Thai language programme

According to the interview findings, the first university to open Thai language programme was the Military University of Foreign Language, which later joined with two other officer school and comprised Military Science Academy (MSA). Thai language was taught right at the establishment of the university in 1982 along with a few others. This fact indicates Thai as an important neighbouring language, in the Vietnamese army's view. Another university which started to teach Thai quite early in 2000 was University of Social Sciences and Humanities, within Vietnam National University, Hanoi. The curriculum was previously part of the Southeast Asian Studies, and has been developed into a Bachelor Programme of Thai Studies since 2012.

A significant milestone of Thai language teaching in Vietnam came when TICA, in collaboration with two ministries of Vietnam, launched the Project of Developing Thai language Programme in Vietnamese universities. The Thai language programme under the sponsorship of TICA, was first opened in 1996 in USSH HCM, then expanded to HUFLIT and ULIS Hanoi in 2001, to CFL Danang in 2005 and finally to HANU in 2009.

The development of Thai language programmes in Vietnamese universities is not always smooth. USSH HCM in 1998 and 2001

and CFL Danang from 2008 to 2010 failed to recruit enough students to maintain the programme. HUFLIT faced the problem of lacking students since 2011 when the university changed its curriculum structure and closed the programme in June 2014.

In spite of some difficulties and uncertainties at times, Thai language programmes in Vietnam on the whole continues to move forward with many development plans.

3.2. Curriculum

Thai language programmes in Vietnamese universities vary in types and lengths of the curriculum, which can be summarised and compared in Table 1.

Three universities offering Bachelor degrees in Thai are USSH Hanoi, USSH HCM and CFL Danang. The undergraduate programme of CFL Danang, as a college of foreign languages, contains courses on linguistics and language skills. Thai language is also the medium in courses about the country such as Thai studies and Thai literature. In order to earn the degree, a Danang full-time student is expected to complete courses of 133 credits, of which courses in Thai account for 98 credits. Meanwhile, the two USSHs in Hanoi and Hochiminh City include their Thai Studies Programme in the Department of Southeast Asian Studies, Faculty of Oriental

Studies. According to a standard curriculum applied to all programmes in the faculty, students are to take compulsory courses in the learners' mother tongue, i.e. Vietnamese in history, politics and economy of Southeast Asian countries with an

emphasis on Thailand. Apart from such foundational courses, Thai language is considered a major portion getting 60 credits of the programmes throughout four years of study.

University		MSA	USSH HCM	USSH Hanoi	HUFLIT	ULIS Hanoi	CFL Danang	HANU
Curriculum type	Bachelor Degree		✓ Thai studies	✓ Thai studies			✓ Thai language	
	Minor subject (Selective foreign language)				✓	✓		✓
	Certificate	✓						
Curriculum length	4 years		✓ 60 credits	✓ 60 credits			✓ 98 credits	
	aprox. 300 hours/ 20 credits					✓ 2 semesters		✓ 4 semesters
	Other (3 semesters)	✓			✓			

Table 1: Thai language curriculum in Vietnamese universities

Unlike the above three universities, ULIS Hanoi and HANU teach Thai as a selective minor. Their students from language departments are required to learn a second foreign language besides their major and Thai is amongst the languages offered. The programme consists of 300 class hours for the whole course, equivalent to 20 credits. Nevertheless, length of the curriculums in the two universities is not the same. The Thai language programme in ULIS Hanoi spans for four semesters whereas HANU condenses the curriculum into two semesters of the third year. Also teaching Thai as a selective foreign language, HUFLIT differs from ULIS and HANU in length and credit account of the curriculum. The programme counts for 9 credits in 3 semesters and starts at the second semester of the first year. The number of credits of Thai language course as a minor is small, and the student performance is assessed holistically. As a consequence, this curriculum is not clearly divided into separate courses but class hours are basically skill-based

and topic-based. Moreover, Thai culture is integrated into the language content, skill practice, and in cultural activities held in special occasions.

The Thai language programme of MSA is a particular case. Learners there are given a certificate when they finish the course in 18 months or three semesters, then start to work as interpreters right away. The curriculum wholly focuses on building their language skills at the same time with practising military training so that students can serve as translating officers after graduation.

3.3. Teaching materials

University		MSA	USSH HCM	USSH Hanoi	HUFLIT	ULIS Hanoi	CFL Danang	HANU
Curriculum	Thai curriculum					✓		
	Self-designed, based on Thai curriculum		✓				✓	
	Self-designed	✓		✓				✓
Teaching materials	Thai textbook					✓		
	Self-designed, based on Thai textbook			✓	✓		✓	✓
	Self-designed	✓	✓					
	Supplementary materials		✓				✓	✓

Table 2: Origin of curriculum and teaching materials

There is certain correlation between how the curriculum was designed and what type of curriculum it is. If referring back to the preceding table 1 and table 2, we can see that both USSH HCM and CFL Danang, which run undergraduate programmes in Thai, designed their own curriculum based on curriculums of the same discipline in Thai universities. On the other hand, non-degree programmes which teach Thai as a minor or a certificate programme like in MSA, HUFLIT or HANU barely follow a full Thai curriculum. Instead, academic staff there designed their own curriculum as described before in this section.

teachers' point of view about the suitability of Thai textbooks to Vietnamese learners. 100% of interviewees shared a common opinion that textbooks written by Thai authors primarily target Thai language learning in Thailand, thus, barely matched the teaching conducted in another country. The solution to such problem of two in seven surveyed teachers is developing their own coursebook. The other five also design their own textbook, but import relevant part of Thai textbooks at the same time. Nearly half of the questionnaire respondents also prepare supplementary materials for their language classes to remedy the shortcomings of the textbooks.

As for teaching materials, the choice depends on

3.4. Teaching staff

Teacher

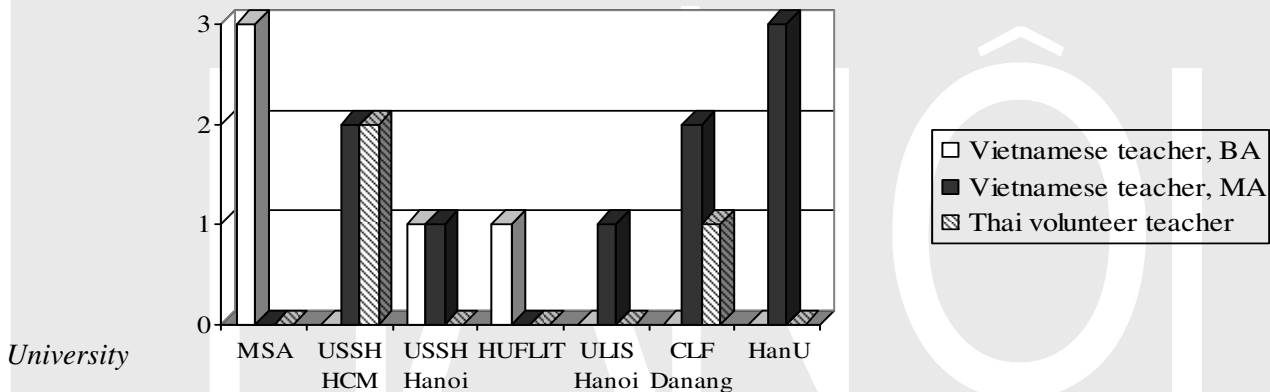


Figure 2: Current teaching staff (2014)

The survey shows that the number of teachers is rather small in all universities ranging from one to four. This situation definitely means a lack of human resources in the discipline in general, and in the three Bachelor programmes in particular. HUFLIT and ULIS Hanoi employ only one teacher each, given the fact that Thai language is selective subject there. In two other universities - MSA and HANU, which plan to upgrade their programmes soon, each has three teachers.

Besides, the above chart also presents Thai language teachers' nationality and qualification. Of 17 teachers in total, a large portion are Vietnamese (83%), among which nine obtained their Master's degree in Thailand (53%) and five did their Bachelor in Vietnam (30%). The other three are Thai university graduates who volunteer to go teaching Thai in Vietnam (17%). These

questionnaire results prove that teaching staff in the seven universities are properly qualified. This is the second generation of Thai teaching staff in Vietnam since 2003 when teaching staff are Vietnamese qualified teachers after they came back Vietnam from winning Master's degree in Thailand. In the initial phase, Thai professors from Department of Thai and East Asian languages, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University (SWU) were invited to teach in Vietnam on the basis of yearly rotation. Though Thai experts are no longer sent to Vietnamese universities, students have access to native speakers such as voluntary teachers who are Thai newly-graduated bachelors and intern students majored in Thai language.

3.5. Students

University	MSA	USSH HCM	USSH Hanoi	HUFLIT	ULIS Hanoi	CFL Danang	HANU
Time of applying	Before entrance exam	Semester1, year 1	Semester1, year 1	Semester2, year 1	Semester1, year 1	Before entrance exam	Semester1, year 3
Requirement of applicant major	none	Students majored in SEAs	Students majored in SEAs	Students majored in Chinese, Japanese & Korean	Students majored in English	none	Students majored in any of 11 languages
Requirement of applicant quantity	30	20	20	not limited	not limited	30-35	not limited

Table 3: Application for Thai language Programme

As indicated in Table 3, any students of MSA (certificate programme) and CFL Danang (bachelor degree) can apply to learn Thai language on the condition that they will pass the entrance examination to the university. Another two universities, both USSH HCM and USSH Hanoi, allow first-year students in the Department of Southeast Asian Studies to choose to learn either Indonesian or Thai language for their Bachelor degree. The decision to adopt which language to study during four years is made in

advance by almost all students. Unlikely, students of HUFLIT, ULIS Hanoi and HANU have to select a second foreign language as a compulsory minor subject in their curriculum and Thai is among many options for them to register. Table 3 also indicates which semester they are to register to start their Thai language courses.

Presented in Table 4 below are how frequently the Thai language Programme in each university opens and the tendency of its student enrolment over the past years.

University		MSA	USSH HCM	USSH Hanoi	HUFLIT	ULIS Hanoi	CFL Danang	HANU
Tendency of enrolment	Increase	✓						✓
	Ups and downs		✓	✓	✓	✓	✓	
	Decrease							
Frequency of enrolment	Yearly	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Other noted facts		too few enrolment to open in 1998, 2001		not open for enrolment since 2014	open every 2 years 2003-2010	too few enrolment to open in 2008-2010	

Table 4: Frequency and tendency of student enrolment

Although Thai language programmes in all seven universities recruit students as frequently as every year, the number of registered students tends to rise and fall unsteadily in five of seven institutions: Applicants to Thai language programme at USSH HCM range unstably from 16 to 23 students each year, USSH Hanoi 15-20/ year, ULIS Hanoi 20-30/ year and CFL Danang 20-25/ year. Only one interviewee from HANU reported a continual increase in their enrolling

students in their past five years and a double in number three years ago. At this point, however, it is not wise to draw conclusions about the success of Thai language programmes at the seven universities based on the number of enrolment because of two important factors: different programme requirements and the number of students in each university allowed to take the courses (see Table 3).

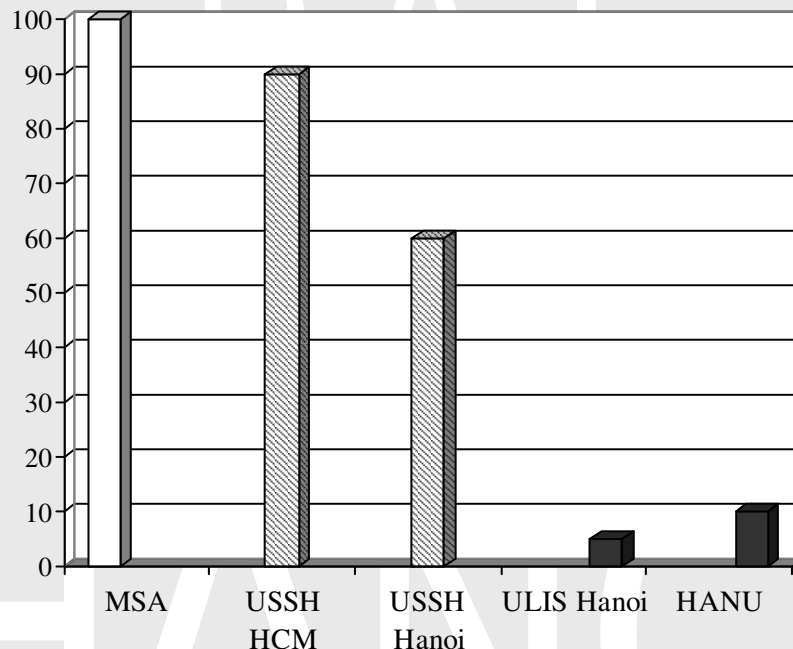


Figure 3: Percentage of graduates that can find a job using Thai language

Another essential survey finding is the percentage of Thai language students who can

find a job related to their study after graduation as shown in Figure 3. The proportion of bachelors of

Thai studies from USSH HCM and USSH Hanoi who succeed in finding jobs where Thai language is needed is really high: 80% from the former and 60% from the latter. This is believed to be one crucial reason that motivates Vietnamese students to enroll in their Thai courses.

In contrast, such figures of ULIS Hanoi and HANU are quite low, the reasons for which is easy to understand. Not many graduates are competent and interested in their minor subject enough to join the workforce using it. About 5% of ULIS students and 10% of HANU undergraduates can find a job with Thai employers in Vietnam and even in Thailand. The percentage is considered reasonable and even positive in this regard.

Popular job positions that Thai speaking students are employed are interpreter, translator, tourist guide, secretary, assistant, personnel staff and salesman.

3.6. Cooperation with Thai partners

The seven universities of Vietnam that provide Thai language programmes have been collaborating with many Thai partners of different sectors. The most important partner that USSH HCM, HUFLIT, ULIS Hanoi, CFL Danang and HANU would immediately mention must be the Thailand's International Cooperation Agency, Ministry of Foreign Affairs, which has been supporting them in launching and running Thai language programmes for the past 20 years. Others are Thai government offices in Vietnam including the Royal Thai Embassy in Hanoi and General Consulate in Hochiminh City together with their agencies like Tourism Authority of Thailand and Thai Trade Center. Besides, Thai businesses have a close connection with the Thai language programme like SCG, CP Group and Srithai Company and other SMEs which host student-interns and provide book donation as well as guest speakers. Last but not least, Thai universities are direct academic partners of the seven Vietnam's institutions. They pay frequent

visits to Vietnamese universities and a number of Memorandums of Understanding have been signed by the two sides. Collaborative activities varies from sending Thai-majored students to do their internship (teaching Thai), conducting research, guest teachers, teacher and student exchange, etc.

From my observation, compliments should go to the Thai government agencies, companies and universities for actively seeking partners, establishing cooperation and promoting exchange activities. On the other hand, it is necessary to consider a gap in financial and academic resources between the two sides that results in fewer initiations from Vietnam, which hopefully will change in the future.

3.7. Difficulties

Firstly, the teachers from USSH Hanoi and CFL Danang are concerned that jobs for graduates that require their Thai knowledge and skills are relatively scarce in the two cities. This reality definitely has impacted students' attitude and motivation in applying for Thai language and explains why the number of applicants overall is unsustainable. The second reason adding up to students' disinterest in Thai language is the lack of chances to communicate with native speakers, which comes from the reality that the number of Thai expatriates permanently residing in Hanoi is still fairly small. One common problem they all face is the lack of teaching staff, which results in workload and little time to improve professional knowledge and skills. Moreover, some interviewees expected stronger support from the university managerial board. Lastly, many interviewees encounter the same problem of suitable textbooks and teaching materials scarcity. Consequently, Vietnamese teachers have to modify these authentic materials to suit their learners and teaching contexts, or to design their own textbooks, which is very time and labour-consuming.

3.8. Prospects

Broadly speaking, bilateral relations between Thailand and Vietnam have been consolidated a great deal in recent years, creating favourable conditions for Thai language programmes in Vietnam. Regional stronger connection in the ASEAN Community framework also discloses more promising future for language teaching and learning. Obviously, learning ASEAN's language(s) other than the mother tongue will play a very vital role for the future workforce.

In such favourable context, the teacher from CFL Danang hoped for more sustainable development of Thai language programmes in Vietnam. Both USSH HCM and USSH Hanoi instructors looked forward to more impressive growth of their Bachelor degree programme so that a Department of Thai Studies can soon be founded. MSA is working on the final preparation to upgrade its Thai language programme from the currently certificate programme of 18 months into a 24-month Diploma course. Meanwhile, HANU, which teaches Thai as a selective language for the time being, plans to launch a Bachelor degree programme of Thai language in the next two years. These plans when turned to reality will be absolutely good news for the discipline.

4. CONCLUSION

This study's objective is to describe and analyse the situation of Thai language teaching in Vietnamese universities through a questionnaire survey and interviews of seven Thai language teachers in MSA, USSH HCM, USSH Hanoi, HUFLIT, ULIS Hanoi, CFL Danang and HANU.

In general, the situation of Thai language teaching in Vietnam is a very diverse picture. No unity exists among Thai language programmes of the seven universities although there are similarities here and there. Findings from the study give a detailed report of how Thai language

was introduced in Vietnam's higher education, what characteristics the curriculum, teaching materials, teachers and students have, to what extent cooperation with Thai partners is implemented, what difficulties and opportunities Thai language programme gets at present, and finally the prospects to develop the programmes in the future.

REFERENCE

1. Bùi Đắc Thế. (2007). "Giáo dục ngôn ngữ và văn hóa Thái Lan trong các trường Đại học Việt Nam." *Kỷ yếu Hội thảo Cải tiến chương trình đào tạo tiếng Thái tại Việt Nam*. Trường Đại học ngoại ngữ và Tin học Thành phố Hồ Chí Minh. 52-56.
2. "International visitors to Vietnam in December and 12 months of 2013". *Vietnam National Administration of Tourism*. 26 December 2013. <<http://www.vietnamtourism.com/en/index.php/news/items/7592>>
3. Office of Thai Higher Education (2010). "Preparation for the ASEAN community in 2015". *Thai Higher Education Review*, 10 (33), 1-2.
4. Siriwong Hongsawan. (2010). *Các Phương tiện thể hiện Hành động Bác bỏ trong tiếng Thái và tiếng Việt (The speech act of denial in Thai and Vietnamese)*. Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia Hà nội.
5. Siriwong Hongsawan. (2013). "Việc giảng dạy và học tiếng Thái ở Việt Nam" (Teaching and studying Thai language in Vietnam). *Hội thảo Ngôn ngữ học toàn quốc lần thứ 2 [11-05-2013]*. Hà Nội: Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam (thuộc Viện Ngôn ngữ học).
6. "Vietnam, Thailand issue Joint Statement". *Vietnam Plus, Vietnam News Agency (VNA)*. Ed. Le Quoc Minh. 26 June 2013. <<http://en.vietnamplus.vn/Home/Vietnam-Thailand-issue-Joint-Statement/20136/36060.vnplus>>
7. "Vietnam, Thailand to establish strategic partnership". *Thanhniên News*. Ed. Nguyen Quang Thong. 8 June 2013. <<http://thanhniennews.com/politics/vietnam-thailand-to-establish-strategic-partnership-2008.html>>
8. Wallace, M.J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.

NGHIÊN CỨU SO SÁNH VỀ MỨC ĐỘ HƯ HOÁ CỦA ĐỘNG TỪ CHỈ HƯỚNG TRONG TIẾNG VIỆT VÀ ĐỘNG TỪ XU HƯỚNG TRONG TIẾNG HÁN TRÊN CƠ SỞ NGỮ LIỆU CỦA “VÀO” VÀ “JIN”

Bùi Quỳnh Vân

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Động từ chỉ hướng là một loại động từ đặc biệt trong hệ thống từ loại tiếng Việt. Xét trên phương diện ngữ nghĩa, nghĩa cơ bản của động từ chỉ hướng là chỉ ra phương hướng vận động trong không gian của hành động, tuy nhiên trên thực tế sử dụng ngôn ngữ, nghĩa của động từ chỉ hướng lại có thể hư hoá, biểu thị sự biến đổi phi không gian, tạo nên xu thế biến đổi từ thực từ sang hư từ. Xét trên phương diện kết cấu ngữ pháp, động từ chỉ hướng không chỉ có thể làm vị ngữ trung tâm mà còn có thể đứng sau động từ chính trong câu đảm nhận chức năng trạng ngữ. Với những đặc điểm khác biệt như vậy, động từ chỉ hướng đã trở thành đề tài nghiên cứu được các nhà Việt ngữ học đặc biệt quan tâm. Trong bài nghiên cứu này chúng tôi lựa chọn động từ chỉ hướng “vào” trong kết cấu “Vvào” và động từ xu hướng “jin” trong kết cấu “Vjin” làm đối tượng khảo sát, đi sâu phân tích ý nghĩa biểu đạt, sự kết hợp với động từ trung tâm, các loại bổ ngữ đứng sau kết cấu trung tâm và mức độ hư hoá của “vào” và “jin”. Trên cơ sở đó, kết hợp lý luận ngôn ngữ học đối chiếu, so sánh động từ chỉ hướng “vào” trong tiếng Việt và động từ xu hướng “jin” trong tiếng Hán, tìm ra những điểm tương đồng và dị biệt, xác định các trường hợp tương đương và không tương đương. Nghiên cứu chỉ ra rằng, “vào” có thể biểu đạt 4 loại nghĩa, bao gồm nghĩa vận động không gian vật lý, nghĩa vận động không gian trừu tượng, nghĩa kết quả, nghĩa trạng thái, trong khi đó “jin” chỉ có thể biểu đạt 2 nghĩa chính, gồm nghĩa vận động không gian vật lý và nghĩa vận động không gian trừu tượng. Phạm vi kết hợp với động từ của “vào” rộng hơn “jin”, bổ ngữ đứng sau kết cấu trung tâm phong phú hơn. Trong các bối cảnh ngôn ngữ khác nhau, “vào” trong tiếng Việt có thể tương đương với 7 kết cấu khác nhau trong tiếng Hán. Trên cơ sở các phân tích định tính và định lượng, có thể thấy mức độ hư hoá của “vào” cao hơn “jin” rõ rệt. Sự khác biệt về mức độ hư hoá là điểm khác biệt căn bản của “vào” và “jin” nói riêng, cũng

như động từ chỉ hướng trong tiếng Việt và động từ xu hướng trong tiếng Hán nói chung.

Từ khoá: Loại nghĩa, vai nghĩa, hư hoá, không gian vật lý, không gian trừu tượng

Abstract: Directional verbs are a special word class in Vietnamese. In terms of semantics, the basic meaning of the verbs is pointing out the direction of movement in physical space, but they are often grammaticalized to express non-spatial changes and gradually changing from notional words to function words. In terms of grammatical structure, the verbs can not only be used as a predicate, but also as an adverbial modifier. In this paper we will analyse the semantic types, semantic roles, the choice the verbs as well as the degree of grammaticalization of “VAO”. Combining comparative linguistics with cognitive linguistics theory we will compare “VAO” and “JIN” in Chinese, distinguishing and determining the corresponding situation between the two. The study reveals that “VAO” can express four kinds of semantic types in Vietnamese, namely physical-space changes, non-spatial changes, changes of result and changes of mode while “JIN” can only express two semantic types in Chinese. “VAO” can combine with a wide range of verbs while “JIN” is often limited. The semantic roles of “VAO” are also more than “JIN”. In different situations, “VAO” may correspond to seven different structures in Chinese. Based on qualitative and quantitative analysis, the degree of grammaticalization of “VAO” is proved to be much higher than “JIN”. Degree of grammaticalization is the main difference between “VAO” and “JIN” in particular and other directional verbs between Vietnamese and Chinese in general.

Keywords: semantic types, semantic roles, grammaticalization, physical space, non-spatial changes

零、引言

在现代越南语词类系统中，运动指向词是较为特殊的一类词。从语义上看，运动指向词的基本语义是表示空间位移的实义动词，但在实际语言运用中，其也表达非空间位移，语义发生了引申，呈现出从实词到虚词演化的连续统状态。从语法结构上看，运动指向词本身可以单独作句子的谓语，也可以和其他动词连用，构成动状短语作句中谓语。如此特殊的一类词在越南语语法研究中一直是重要的研究课题之一。本文以现代越南语指向词“vào”为研究对象，细致考察分析越南语指向词“vào”的语义类型、对动词的选择、所标引的语义角色以及虚化程度并在对比语言学和认知语言学理论上将越南语“vào”和汉语“进”进行对比分析，找出它们的共性和差异，确定两者之间的对应情况。

越南学者早就关注到运动指向词“vào”的语义。Nguyễn Kim Thản (1977) 认为，“vào”可以表达：第一，从外面向里面运动，从水面向岸边运动，从北方向南方运动；第二，表示主体被退缩、添加或用在形容词后表达命令。Hà Quang Năng (1991) 指出“vào”可以表达位移主体从宽敞、明亮的地方向狭窄、隐蔽的地方移动。Nguyễn Thị Quy (1995) 提出，动词“vào”表达“向内运动”，这种运动通常指向某一目标。Nguyễn Lai (2001) 指出动词“vào”的语义包括：其一，从宽阔的地方向狭窄的地方位移；其二，根据越南地形位置从北方向南方位移。可以看出，研究学者对“vào”所表达的空间方向的内向位移已达成共识，而对于其非空间方向的语言表达观点不一。我们根据运动指向词所表达的语义类型先确定越南语“vào”所表达的语义框架，即物理空间趋向义、抽象空间趋向义、结果义、状态义，并逐个对“vào”的这四种语义类型进行详细阐述。

一、越南语“vào”的语义分析

1.1 越南语“vào”的语义类型

1.1.1 物理空间趋向义

1.1.1.1 施事位移

“Vào”表达的物理空间趋向义指的是位移主体在现实的物理空间里发生了由外向里的位移。位移主体是现实物理空间里具体的人或事物，发生位移后留下了可观察到的位移路径。由于位移动力来源于主体自身，因此这种位移叫做“施事位移”，例如：

(1) Phương dắt tay Kiên **chạy vào** trong sân ga. (Nỗi buồn chiến tranh. Bảo Ninh)

(2) Giật mình tỉnh dậy mới phát hiện ra, chiếc bè của chúng tôi đã **trôi vào** gần một bờ cỏ từ lúc nào. (Đế mèn phiêu lưu ký. Tô Hoài)

(3) Ông **ngồi vào** trong xe, cầm tay lái lãnh nghề như một người đã lái ô tô chờ hàng mấy chục năm rồi vậy. (Giông tố. Vũ Trọng Phụng)

上述三个例子中“Vào”结构后带上“trong sân ga, một bờ cỏ, trong xe”等处所宾语表达位移主体到达的终点，“vào”前的动词都是不及物动词，表达位移主体进行位置转移的某种方式，但细致考察这三个例子还存有区别。

例 (1) 中位移主体是有生命主体，其发生了自主位移，“vào”前动词“chạy”具有 [+移动, +自主] 的语义特征。越南语中这类动词包括：ào, áp, bay, bò, bơi, bước, chạy, chui, đi, lao, leo, lộn, lội, lướt, ngã, nhảy, nhào, nhào, nhòai, rẽ sà, tạt, thụt, trèo, trón, trườn, tụt, ủa, vọt, vọt, xộc, xông...

例 (2) 中位移主体是无生命主体，其发生非自主的位置转移，“vào”前动词“trôi”具有 [+移动, -自主] 语义特征。这类动词包括：chìm, giạt, rơi, rớt, rụng, sa, tràn, trôi, tuôn 等。例 (3) 中“vào”前的动词“ngồi”是静态动词，具有 [-移动, +自主] 的语义特征。这类动词与“vào”搭配后强调位移主体到达终点后留存在终点的某种状态，如：đứng, nằm, ngồi...

1.1.1.2 受事位移

受事位移是指受事客体即位移主体因受外力的影响而发生由外而里的位移。在这种位移中位移体和位移动力相分离，位移动力在前，位移体在后，位移动力和位移体之间有一个“致使”的语义关系。“vào”前的动词是及物动词，通常为表示使物体改变位置的及物动词。根据施事主体的不同运动方式，“vào”前动词包括以下几类：

a. [+搬移] 类：这类动词跟“vào”搭配后表达施事主体通过搬运、抛掷等方式使受事客体发生由外而里的位移。施事主体一般是有生命体，如例 (4) 中的“Tun”；也有一部分是无生命主体，如例 (5) 中的“Gió”。值得一提的是，位移事件发生后，施事主体并没有跟随受事客体而改变位置。“vào”前动词具有 [+移动, -伴移] 语义特征。越南语中这类动词主要包括：cuốn, đá, đổ, liệng, ném, nhét, nhồi, quăng, thổi, thả, thông, trút, vứt 等。例如：

(4) Tun cầm một cái que, bẻ làm đôi làm tư,

ném tất cả **vào** lửa. (*Đất nước đứng lên*. Nguyên Ngọc)

(5) Gió cứ quay tròn rất mạnh, bao nhiêu rác rưởi, bao nhiêu lá khô, có khi cả những vật lớn như cái gùi, cái thúng cũng đều bị gió **cuồn vào**, xoay tròn cuồn quít và tung lên trời cao. (*Đất nước đứng lên*. Nguyên Ngọc)

另一种情况，施事主体发出自主位移致使受事客体位置转移后，其位置也随之而变。在此情况下，施事主体一般是有生命主体。“**vào**”前动词含有 [+移动, +伴移] 的语义特征，例如：*bưng, bê, bê, bồng, cầm, cắp, chở, dẫn, dắt, dìu, đẩy, đem, đỡ, đưa, gánh, kéo, khênh, khiêng, lôi, lừa, mang, rước, xách, vác, vắn* 等。

(6) Bính đưa mắt nhìn bên kia đường rồi **kéo** tay Năm **vào** một cửa hàng ăn. (*Bỉ vớ*. Nguyên Hồng)

b. [+放置] 类：这类动词跟“**vào**”搭配后表示施动主体把受动客体安置于某处使其发生由外而里的位移。施动者是有生命主体，其动作具有自主性的。受动客体即位移体可能是无生命体，如例 (7) 的“**tùng cây chông**”，也可能是有生命的主体，如例 (8) 的“**con**”，“**vào**”前动词主要有：*bày, bước, cắm, cắt, chông, dán, đặt, để, đút, gác, gắn, nhét, treo...*

(7) Trong ánh sáng mờ mờ, ba người lấy từng cây chông, cẩn thận **cắm vào** trong hũ, nhúng nước mù cây tang-nang. (*Đất nước đứng lên*. Nguyên Ngọc)

(8) Nhã **đặt con vào** giường, quay ra châm điều thuốc. (*Cơ hội của Chúa*. Nguyễn Việt Hà)

c. [+吞咽] 类：这类动词跟“**vào**”结合后表达施动主体通过吃、吞等动作使受事客体进入到食管里去。位移终点为人体部位，如例 (9) 的“**bụng**”。“**vào**”前动词主要有：*ăn, hút, mút, nuốt, uống...*

(9) Triêm Vũ Hầu quì xuống nhận mảnh giấy đó, vê tròn, **nuốt vào** bụng, rồi lấy tạ chúa mà đi ra. (*Hoàng Lê nhất thống trí*. Ngô Gia Văn Phái)

d. [+叫请] 类：这类动词跟“**vào**”搭配后表示施动主体通过请求或指令等方式使受动客体发生由外而里的位移。施动者一般是有生命主体，是位移动力的间接来源；受动者即位移体是位移动力的直接来源，

通常是有生命体，如例 (10) 的“**cô Ngọc**”。“**lên**”前动词主要有：*bảo, cho, điều, đui, gọi, giục, hỏi, kêu, mời, nhả, nhờ, rủ, sai, thúc, triệu...*

(10) Sau khi hai chỗ xôi và hai con gà được chia làm hai mâm, bà **bảo** cô Ngọc **vào** buồng lấy hai bông hoa hồng đặt lên mâm. (*Lều chông*. Ngô Tất Tố)

1.1.2 抽象空间趋向义

抽象空间趋向义与物理空间趋向义有着密切的联系，它不表示物理上的由外而内的空间位移，而是表示一种引申的、抽象的移动。位移主体可能是具体事物，也可能是抽象事物，位移路径通常是不可观察到的。“**vào**”结构虽然还具有位移义，但其已经投射到社会空间和心理空间，表达主体在社会空间上以及心理空间上发生了变化。

1.1.2.1 社会空间变化

“**vào**”表达社会空间变化指的是施事主体通过收购、转让等动作行为使位移主体的所有权发生了转移。位移主体虽然发生了位置变化，但位移方向不是物理空间上从外向里，而是在人的认知心理上主体从卖主位置向买主的位置转移，其隶属关系发生了变化。如例 (11) 中“**trang thiết bị hiện đại**”向“**Nhà máy cơ khí ô tô Trần Hưng Đạo**”转移；例 (12) 中“**hàng hoá chất lượng tốt**”从“**các nước phương tây**”向“**chúng ta**”的位置转移。表达这类意义时，“**vào**”前前主要是 [+收购] 类动词，包括：*gom, mua, nhập, thu...*

(11) Nhà máy cơ khí ô tô Trần Hưng Đạo mới **nhập vào** hàng loạt trang thiết bị hiện đại của Nhật để cải tiến dây chuyền sản xuất. (Bản tin “*Hà nội mới*”)

(12) Khủng hoảng kinh tế ở các nước phương tây thời gian qua khiến một lượng lớn hàng hoá dư thừa, tiền tệ chậm lưu thông, đây chính là thời điểm tốt để tập trung vốn **mua vào** hàng hoá chất lượng tốt với giá thành thấp. (*Bàn về các cơ hội trong quản trị*. Nguyễn Tri Nghĩa)

1.1.2.2 心理空间变化

“**Vào**”表达感觉心理空间变化指的是位移主体在人的知觉感知系统中发生了位置转移。位移主体可能是声音、阳光、思想等抽象事物。根据“**vào**”前动词根据不同的语义特征可分成以下几类：

a. [+照射]类：这类动词与“vào”搭配表达光线、影子等抽象事物在人们的视觉上发生了位移。如例（13）的“bóng”向“trong chén”发生位移。“vào”前动词主要有：*chiếu, hắt, in, rọi, soi...*

(13) Quảng mời bạn uống rượu, cái cung treo ở trên tường soi bóng vào trong chén, người bạn tưởng là con rắn, uống xong về nhà thành bệnh. (*Hoàng Lê nhất thống chí*. Ngô Gia Văn Phái)

b. [+看望]类：这类动词跟“vào”搭配后表达某人的视线朝向某一目标转移。这种位移是在人们的想像空间中完成的，属于抽象空间位移。如例（14）中位移主体是“tôi”的视线，位移终点是“các góc tối cầu thang”。“vào”前动词主要有：*dòm, ngó, liếc, nhìn, trông...*

(14) Trống ngực nện thùm thùm, tôi nhìn chằm chằm vào các góc tối cầu thang nơi các hôn ma rách nát thường vẫn hiện hình. (*Nỗi buồn chiến tranh*. Bảo Ninh)

c. [+说笑]类：这类动词跟“vào”搭配后表达某人的声音朝向某一目标转移。位移主体是不可触摸的抽象事物。如例（15）中位移体是“nó”的喊声，位移终点是“mặt tôi”；例（16）中位移体是法国鬼子“a lô”的叫声，位移终点是“dây”。“vào”前动词主要有：*cười, hét, nói, quát...*

(15) Tôi dừng lại, chán, không muốn nói nữa, nhưng nó lại quát vào mặt tôi là diên, làm tôi không thể nín nhịn được. (*Ấn mày dĩ vãng*. Chu Lai.)

(16) Anh hỏi thăm lũ người trước đã bị Pháp bắt về Hà-ro, biết Pháp "a lô" vào dây đó, gọi nhau đi đánh mình. (*Đất nước đứng lên*. Nguyễn Ngọc)

d. [+感知]类：这类动词跟“vào”搭配后表达知识、思想、信息等抽象事物从外部向人的五官器官转移，带有“理解、意会”之意。位移终点一般是人体部位。

(17) Cô cố mãi mà học không vào đầu, đọc được chữ này cô lại quên chữ kia. (*Một ngày và một đời*. Lê Văn Thảo)

e. [+凹陷]类：这类动词跟“vào”搭配后表达位移主体从物体的表面上进入物体的内部，致使物体的形状发生了改变。这种位移是在人们的视觉感知中完成的，位移路径也无法观察到的。“vào”前动词主要有：*hõm, hóp, lõm, móp, óp, trũng...*

(18) Cái mặt của thị ngắn đến nỗi người ta có thể tưởng bề ngang hơn bề dài, thế mà hai má hóp vào mới thật là tai hại, nếu má phình phính thì mặt thị lại còn được hao hao như mặt lợn. (*Chí Phèo*. Nam Cao)

1.1.3 结果意义

从上述分析可以看到，“Vvào”的物理空间趋向义，也是其核心义，是指位移主体通过自身或受外力影响而在物理空间上从低处向高处移动，其包括两个基本语义特征：[+物理空间]、[+从外面向里面]。通过隐喻的认知手段，“Vvào”核心义中的表示具体位移的义素逐渐脱离，不断地引申出表示抽象位移的语义特征，如义项[+物理空间]引申出[+社会空间]、[+心理空间]。从物理空间趋向义到抽象空间趋向义，“vào”的语义得到了虚化，即实词的部分具体义素逐渐脱离，词义的适用范围不断扩大。

在虚化过程中，由于特定语境语言交际的要求，能与“vào”搭配的动词范围不断扩大，不仅局限于移动类动词。“Vvào”结构表示[+物理空间]和[+从外面到里面]的语义特征逐渐弱化。“vào”从表达位移方向转而表示事物在外力作用下所到达的位置或状态，如事物在外力影响下接触于、附着于某处、或到达目标，实现某一愿望。“Vvào”从而获得[+接触]、[+附着]、[聚集]等语义特征。“vào”的趋向义逐步脱离，取而代之的是结果意义。

1.1.3.1 接触类结果义

“Vvào”的接触类结果义指的是两个物体或者一个物体的两部分在动作行为的影响下相连接或建立起某种关系。这种接触方式可以是物理空间上的实际接触，也可以是抽象空间上的虚拟接触。主体和客体可能是具体事物，也可以是抽象事物。“vào”前动词根据不同的语义特征可以分为：

a. [+闭合]类：这类动词跟“vào”搭配后表达物体的两个部分在动作行为的作用下相接连。物体通常是物理空间上的具体事物，如例（19）的“cửa”。“vào”强调动作完成并形成了合拢的结果，其前的动词主要有：*đóng, khép, nhắm, ngậm...*

(19) Chị nhẹ nhàng khép cửa vào rồi đi xuống bếp. (*Một ngày và một đời*. Lê Văn Thảo)

b. [+碰撞]类：这类动词跟“vào”搭配后表达主体在某一动作行为的作用下与另一个物体相接连。接

触过程是在真实的物理空间上发生，接触物体也通常是具体人或物，如例 (20) 的“ly rượu”。“vào”强调动作完成并形成了物体相逢的结果。“vào”前的动词主要有：*ấn, chạm, đâm, đập, động, đụng, nhấn, quật, sờ, va, vấp, vuốt, xoa*

(20) Người đàn ông đưa mắt nhìn Hoàng, ngập ngừng **chạm** môi **vào** ly rượu. (*Cơ hội của chúa*. Nguyễn Việt Hà)

1.1.3.2 附着类结果义

“Vvào”的附着类结果义指的是客体即附着物被加到某一已存在的物体之后，附着在这一物体之上。原有物体和客体之间存在一个主次关系。原物是主要部分，附着物是次要部分。“位移”方向是次要部分向主要部分的位置转移。

根据主体的不同动作类型，附着类结果义可分成以下几类：

a. [+穿戴] 类：这类动词跟“vào”搭配后表达物体在动作行为作用下附着在某人的身上。如下面例子中附着物分别是“áo toi”。原有物可以隐性，也可以显性。“vào”前的动词主要有：*choàng, đeo, đi, đội, khoác, mặc, quàng, xỏ*...

(21) Người lính cũng **mặc** áo toi **vào**, vì giờ xuống thuyền đã đến. (*Giông tố*. Vũ Trọng Phụng)

b. [+刻写] 类：这类动词跟“vào”搭配后表达物体在动作行为作用下附着在另一物体的表面上。如例 (22) 中原有物体是“những thanh trúc, cật trúc màu xanh”；附着物分别是“chữ”。“vào”前的动词主要有：*bôi, chép, ghi, in, ký, tạc, thêu, thoa, trát, viết, vẽ*...

(22) Thời xưa, khi chưa có giấy, người ta chép sử bằng cách **khắc** chữ **vào** những thanh trúc, cật trúc màu xanh, nên gọi là *thanh sử*. (*Truyện Kiều tường giải*)

c. [+添加] 类：这类动词跟“vào”搭配后表达主体通过添加、补充等方式使客体加入某一已存在的物体里面，构成一个整体。如例 (23) 中附着物分别是“tờ khác”。“vào”前的动词主要有：*chen, chèn, chêm, độn, lèn, nêm, pha, thêm, trộn, xen*...

(23) Thế là hai tờ dính đến đầu son, thầy viết qua rồi. Từ đây trở xuống, nếu có làm lỡ, xoá bỏ, cứ việc xé tờ này đi, **thêm** tờ khác **vào** là được. (*Lều*

chông. Ngô Tất Tố.)

1.1.3.3 聚集类结果义

“Vvào”的聚集类结果义指的是某一物体在动作行为作用下从松散、分开向收缩、聚拢、集合的状态转移。聚集后的物体面积一般比原先更小。例如：

(24) Mấy cô nhân viên nuốt nà óng ả nhát bảo nhau **đòn** cả **vào**, ngồi bâu quanh hần, mớm nếm cho hần, hờn giận trách móc hần, cả cấu véo lẫn cắn vào cổ, vào vai, vào đôi môi lúng nhẩy của hần. (*Ấn mày dĩ vãng*. Chu Lai)

这类动词主要有：*chụm, co, cụp, dồn, góp, thu*...

1.1.4 状态意义

“vào”可以出现在使令句中，表达在施事主体的指令下受事客体从一种性质状态进入另一种新的性质状态，而且新的性质状态程度加深，句子带有“督促、指令”意味。例如：

(25) "Anh nào lơ mơ là ăn đòn đấy. Chú cứ mạnh dạn **chỉ huy** cho **nghiêm vào**". Hiểu giao việc này cho Sài với giọng rất kiên quyết. (*Thời xa vắng*. Lê Lựu.)

(26) Ông Nghị quát thẳng Cả: "Mày **đánh** nó thật **manh vào** cho tao!" (*Giông tố*. Vũ Trọng Phụng)

例 (25) 中在“Hiểu”的命令下，“Sài”的态度从“不严”到“严”的状态变化；(26) 中在“Ông Nghị”的指令下，“thẳng Cả”的动作从“轻”到“狠”的状态变化。

在这类状态义中“vào”前常跟形容词搭配，大多为表示程度、水平高的高量度形容词，如：*dài, đẹp, hay, lâu, mạnh, nhiều, sạch, to*...

1.2 越南语“vào”的语义类型统计

根据上述分析，“Vvào”可以表达四种语义类型，即物理空间趋向义和抽象空间趋向义。对越南辞典学研究中心语料库 (*Vietnam Lexicography Centre*) 中“Vvào”结构进行统计分类，得到“Vvào”结构的 3023 例。其中物理空间趋向为 1314 例，占 43.41%；抽象空间趋向为 580 例，占 19.21%；结果义为 983 例，占 32.54%；状态义为 146 例，占 4.8%。“Vvào”的语义类型如图 1 所示：

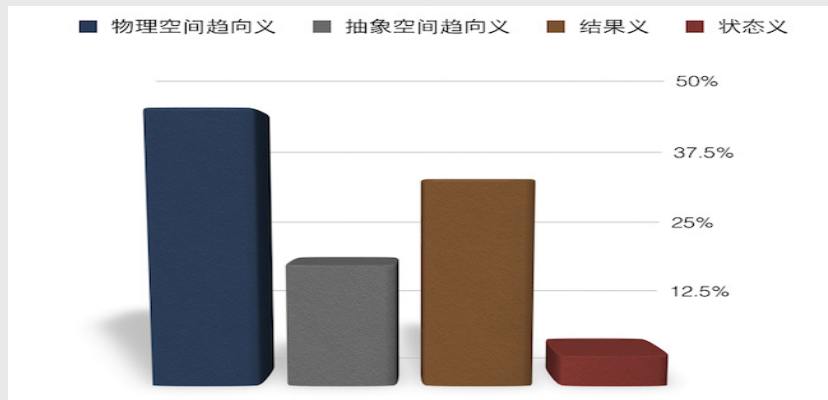


图 1：越南语“Vào”的语义类型分布图

从语义类型的比例来看，越南语“Vào”的物理空间趋向义使用频率最高，其次是结果义、抽象空间趋向义占第三位，状态义的使用频率最低。

从虚化的角度来看，物理空间趋向义是“Vào”的核心义，其实在性最强；抽象空间趋向义开始虚化，兼有实在意义和虚化意义；结果义和状态意义的虚化程度加深；状态义的虚化程度最高。根据上述统计的比例，可以确定汉语“Vào”表实在义占 43.41%；表虚化义占 56.59%。越南语“Vào”的虚化程度相当高。

1.3 越南语“V vào”结构标引的语义成分

1.3.1 处所成分 (N 处)

越南语“Vào”结构后带处所成分，标示位移主体运动后到达的终点，例如：

(27) Lát sau, quả nhiên lão chim Trá từ ngoài bờ sông bay về, **chui tọt vào** hang. (*Đế mèn phiêu lưu ký*. Tô Hoài)

(28) Rồi chị **bé** chúng nó **vào** trong cái phản cập kênh. (*Tắt đèn*. Ngô Tất Tố)

(29) Thắng nhỏ vừa **burng** mâm rượu **vào** giữa bàn, sau khi nó đã trình trọng xin phép mấy ông khách. (*Lều chõng*. Ngô Tất Tố)

“Vào”后可带处所名词表达物理空间的某一具体场所。这一处所成分通常是能给人一种立体感的三维空间，如例 (27) 的“hang”和“căn nhà”。处所成分带上方位词构成方位短语也常出现在“Vào”结构后表达位移主体到达的终点，如例 (28) - (29) 的“trong cái phản cập kênh”、“giữa bàn”。

1.3.2 受事成分 (N 受)

“Vào”的受事客体是指因施事主体动作而受影响的物体，例如：

(30) Như đã quen lệ, người lính xách điếu, thông điếu, **đặt vào** nõ điếu một mồi thuốc lào. (*Lều chõng*. Ngô Tất Tố)

(31) Hợp đồng đã ký, công ty gấp rút **mua vào** 3 tấn hạt điều tươi để chế biến. (*Một ngày và một đời*. Lê Văn Thảo)

例 (30) 中受事客体“một mồi thuốc lào”因施事主体的动作而发生物理空间上的由外向里位移；例 (31) 中受事客体“3 tấn hạt điều tươi”受施事主体的动作影响而发生了抽象空间的使用权转让。

1.3.3 对象成分 (N 对)

“Vào”后可标出动作行为的对象，如例 (32) 的“thân thể của một người đàn bà”。

(32) Lần đầu tiên được **va chạm vào** thân thể của một người đàn bà, anh cứ run lên. (*Côi cút giữa cảnh đời*. Ma Văn Kháng)

1.3.4 结果成分 (N 结)

“Vào”可以引出动作行为所形成的结果，如例 (33) 的“chữ”，例如：

(33) Thời xưa, khi chưa có giấy, người ta chép sử bằng cách **khắc** chữ **vào** những thanh trúc, cật trúc màu xanh, nên gọi là *thanh sử*. (*Truyện Kiều tương giải*)

1.3.5 施事成分 (N 施)

“Vào”结构后可标引出动作行为的施事主体，如例

(34) 中的“một người đàn ông đáng vẻ mệt mỏi trong bộ quân phục màu xanh”。例如：

(34) Bỗng từ cửa **bước vào** một người đàn ông đáng vẻ mệt mỏi trong bộ quân phục màu xanh. (Một ngày và một đời. Lê Văn Thảo)

1.3.6 零成分 (Ø)

“**Vvào**”结构后没有任何成分，常见于“**Vvào**”所表达的的状态意义，例如：

(35) Phương âu yếm nhìn anh rồi dịu dàng nói: “Anh cứ **ăn nhiều vào**, em nấu cả nồi cho anh đấy”.

(Côì cút giữa cảnh đời. Ma Văn Kháng)

1.4 越南语“V vào”结构的语义成分统计

“**Vvào**”结构后可以标出处所、受事、范围、结果、对象、施事以及零语义成分。这些语义成分在各类语义类型的分布如下：

表 1: 越南语“**Vvào**”结构所标引的语义角色

语义类型		语义角色					
		处所	受事	结果	对象	施事	零
物理空间趋向义	施事位移	x				x	x
	受事位移	x	x				
抽象空间趋向义	社会空间变化		x				
	心理空间变化	x	x			x	x
结果义	接触类结果义		x		x		
	附着类结果义		x	x			
	聚集类结果义						x
状态义							x
总计		1112	962	277	94	122	501

二、汉语“进”的语义分析

2.1 汉语“进”的语义类型

2.1.1 物理空间趋向义

2.1.1.1 施事位移

“V 进”表达的施事位移是指施事主体靠自身的力量进行由外向里的位移。位移动力来源于主体自身，因此“进”前的动词也通常是不及物动词，表达位移主体进行位置转移的某种方式。这类动词根据不同的语义特征可以分成不同小类。如下列例（36）中的“走”是移动动词，位移主体进行自主位移；例（37）中的“飘”属于移动类非自主动词；例（38）中的“坐”归于非移动类的静态动词。

(36) 她用艰难的然而是从容的步子**走进**屋内，和难友们交换着亲切的询问眼光。（曾卓《申信子》）

(37) 忽而一片叶子随风而起，**飘进**窗内。（陈日朋《秋天，一幅奇异的图画》）

(38) 莫洛亚太太拿上那个桔黄色的袖珍小提包，

挪动着肥胖的身子，**坐进**了汽车里。（焦国力《幻影商店》）

移动类自主动词：冲、凑、蹿、踱、躲、攻、飞、跨、迈、跑、涌、游...

移动类非自主动词：沉、滴、掉、流、落、飘、渗、涌、漂...

非移动类自主动词：躺、躲、趴、睡、坐、站...

2.1.1.1 受事位移

“V 进”表达施事主体通过某种动作行为致使受事客体发生由外而里的位置转移。“进”前为及物动词，根据不同的语义特征可分成以下几类：

a. [+搬移] 类：这类动词跟“进”搭配后表达施事主体通过搬运、吹打或抛掷等方式使受事客体发生由外而里的位移。施事主体一般是有生命体，也有一部分是无生命主体，例如：

(39) 你把橡皮管一头**抛进**缸里，另一头用嘴一吸，橡皮管里就充满了水。（迟叔昌《司马光家里的新鱼缸》）

(40) 不想，疾速行驶的列车带起的强大气流，又把一小块报纸**吹进**车内，不偏不斜，正落到我怀中抱着的皮包上。（李隆思《带血的邮票》）

例(39)中“橡皮管一头”是受事客体即位移体，施事主体“你”是有生命主体，其发生了自主动作使受事客体的位置转移；例(40)中“一小块报纸”是位移体，施事主体“强大气流”是无生命主体，其发生了非自主动作使受事客体位移。上述两例中施事主体并没有跟随受事客体而位移。“进”前动词主要有：冲、吹、扔、甩、抛、踢、掷等。表达施事主体伴随着受事客体一起发生位移时施事主体是有生命主体，其发出自主位移致使受事客体位置转移，例如：

(41) 我泪眼汪汪地被校长**拉进**了他的办公室。（苏永智《我不是机器人》）

上述例(41)中“校长”是有生命主体，“**拉进**”是施事主体进行的自主动作，致使受事客体“我”发生位移。施事主体的位置也发生变化。“进”前动词主要包括：搬、背、抱、带、端、领、拿、送、提、拖、推、引等。

b. [+放置]类：这类动词跟“进”搭配后表示施动者把受动者安置于某处使其发生由外而里的位移。施动者是有生命主体，其动作具有自主性的。受动客体即位移体可能是无生命体，如例(42)的“蜂巢”，也可能是有生命的主体，如例(43)的“他”。“进”前动词主要有：安、摆、刺、插、吊、堆、搁、放、挂、罐、架、埋、强按、锁、塞、填、栽、扎、装等。例如：

(42) 马尼将蜂巢铲下来，**放进**篮里。（云樵《泥泊尔最后的采蜜人》）

(43) 白凤翔脱下自己的大衣给蒋披上，与孙铭九扶他下山，把他**塞进**汽车，押送到新城大楼住下。（程思远《政坛回忆》）

c. [+吞咽]类：这类动词跟“进”结合后表达施动主体通过吃、吞等动作使受事客体进入到食管里去。位移终点为人体部位，如例(44)的“胃”。“进”前动词主要有：吃、服、喝、呛、吞、咽、饮、吸等

(44) 因为鸡没有牙齿，啄食一下就**吞进**胃里。（耿守忠《银银和白白的的生活》）

d. [+叫请]类：这类动词跟“进”搭配后表示施动主体通过请求或指令等方式使受动客体发生由外而里的位移。施动者一般是有生命主体，受动者即位移体通常是有生命体，如例(45)的“我的兄弟姐妹”。

“进”前动词主要包括：喊、唤、叫、请、吆喝、邀等。例如：

(45) 我得把我的兄弟姐妹**请进**宫，有福同享。（张世钟《大双和小双》）

2.1.2 抽象空间趋向义

抽象空间位移是指位移主体在非物理空间的位置变化。位移主体可能是具体的事物，也可能是抽象事物，位移路径通常是不可察觉到的。“进”表达的抽象空间趋向义主要包括两类：社会空间变化及感觉心理空间变化。

2.1.2.1 社会空间变化

“进”表达社会空间变化指的是施事主体通过收购、转让等动作行为使位移主体的所有权发生了转移。位移主体虽然发生了位置变化，但位移方向不是物理空间上从外向里，而是在人们的认知心理上主体的位置转移，其使用权因而发生了变化。位移终点得以突显，“**V进**”强调位移主体趋近买主并最后到达买主位置。如例(46)中“土地”离开“贫农”位置向“富裕中农”位置转移。表达这类意义时，“进”前主要是**[+收购]**类动词，包括：收、购、买、引、转等。例如：

(46) 出卖土地的大部分是贫农，**买进**土地的大部分是富裕中农。（庞季云《社会主义经济问题》）

2.1.2.2 社心理空间变化

“进”表达感觉心理空间变化指的是位移主体在人的知觉感知系统中发生了位置转移。位移主体可能是声音、光线、视线等抽象事物。例如：

(47) 当一缕霞光再度**射进**病房时，杨勇几乎是兴奋地对家人说：“今天是46天！（姜锋《杨勇将军传》）

(48) 沙发已现出棉絮，**凹进**深深的两个坑。（栈桥《招魂》）

(49) 他一定知道我是清清楚楚地把话**听进**耳里去了的。（巴金《憩园》）

例(47)中位移主体“一缕霞光”从外面向“病房”发生了位移。这种位移是在观察者的视觉上发生的虚拟位移。“进”前动词通常包括：射、晒、透、映、照等。

例(48)中位移主体“两个坑”是从“沙发”的表面上向其里面发生位移。这种位移是在观察者的想像中

发生的，其中位移路径得以凸显，导致“沙发”的形状发生变化。“V进”的这类意义也可视为是一种结果义，但由于其 [+位移] 语义特征还比较明显，因此我们还将这类意义归属于抽象空间趋向义，属于视觉感知系统上发生的虚拟位移。“进”前动词通常包括：凹、瘪、陷、缩、塌等。

例 (49) 受事客体即位移主体“话”从外边向“耳里”发生了位移。这种位移过程本身已经是抽象空间发生的虚拟位移，但通过隐喻手段位移主体“话”还进一步引申为“思想、念头”等抽象事物，“听进”因而衍生出“理解、领会”之意。“进”前动词通常是感知

类动词，如：听、看、读等。

2.2 汉语“进”的语义类型统计

根据上述分析，“V进”可以表达两种语义类型，即物理空间趋向义和抽象空间趋向义。对中国国家语委语料库 (Chinese National Corpus) 中“V进”结构进行统计分类，得到“V进”结构的 294 例。其中物理空间趋向为 242 例，占 82.31%；抽象空间趋向为 52 例，占 17.69%；“V进”的语义类型如图 2 所示：

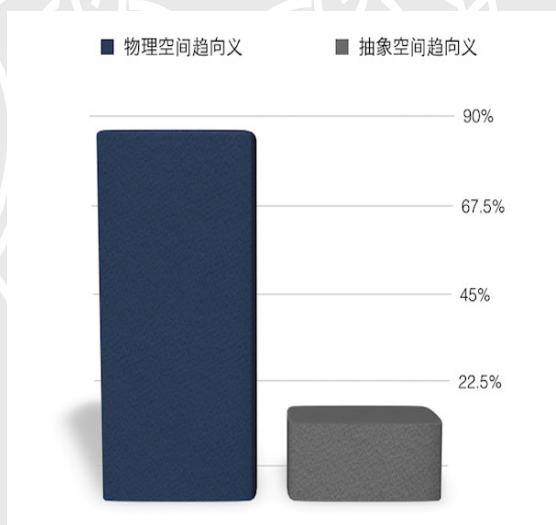


图 2：汉语“V进”的语义类型分布图

从语义类型的比例来看，越南语“V进”的物理空间趋向义使用频率明显突出。“V进”只能引申出抽象空间趋向义而没有结果义和状态义。

从虚化的角度来看，物理空间趋向义是“V进”的核心义，其实在性最强；抽象空间趋向义开始虚化，兼有实在意义和虚化意义。根据上述统计的比例，汉语“V进”的实在义占 82.31%，表虚化义占 17.69%。可见，汉语“V进”的虚化程度较低。

2.3 汉语“V进”结构所标引的语义成分

2.3.1 处所成分 (N_处)

“V进”结构后带处所成分，标出位移主体运动后到达的终点，这是“V进”结构的典型用法，例如：

(50) 戴维带着弗兰克林 **走进** 办公室。(黎苏《决斗废车场》)

(51) 不一会，他被 **架进** 车内，开走了。(陈辅铭、王永乐《水下魔窟》)

“V进”后可带处所名词表达物理空间的某一具体场所，如例 (50) 的“办公室”。处所成分带上“里、内”构成方位短语也常出现在“V进”结构后表达位移主体到达的终点，如例 (51) 的“车内”。

2.3.2 受事成分 (N_受)

“V进”的受事客体是指因施事主体动作而受影响的物体，例如：

(52) 探亲访友的香港居民 **携进** 了大批日本产全频道电视机。(郭镇之《中国电视史》)

(53) 1985 年 10 月，该药厂从福建 **购进** 青霉素钾盐 8 批，其中 4 批经厂质检科复验，不符合国家规定标准，色级超 0.5 级，已改为兽用。

例 (52) 中受事客体“大批日本产全频道电视机”因施事主体的动作而发生物理空间上的由外而里的位移；例 (53) 中受事客体“土地”受施事主体的动作影响而发生了抽象空间的使用权转让。

2.3.3 施事成分 (N_施)

“V 进”结构后可标引出行为状态的主体。例如：

(54) 一小时以后，天色渐渐转白了，船舱里**映进**了一点亮光，稍稍推开篷，可以望见天边的黑云变成了灰白色，浮在薄亮的空中。（奚青《天涯孤旅》）

(55) 艾大伯话犹未了，从外面急急忙忙**跑进**一个孩子。（杨明礼《护宝记》）

例（54）和（55）中“一点亮光”和“一个孩子”分别是发出“映进”和“跑进”等行为动作的主体。

2.4 “V 进”结构的语义成分统计

根据上述分析，“V 进”结构后可以标出处所、受事、施事成分。这些语义成分在各类语义类型的分布如下：

表 2：“V 进”结构标引的语义角色

语义类型		语义角色		
		处所	受事	施事
物理空间趋向义	施事位移	x		x
	受事位移	x	x	
抽象空间趋向义	社会空间变化		x	
	心理空间变化	x	x	x
总计		209	58	27

三、越南语 “Vvào” 和汉语 “V 进” 之比较

3.1 语义类型之比较

汉语“V 进”和越南语“Vvào”在语义类型和语义角色上不完全对应。首先汉语“V 进”和越南语“Vvào”结构的语义类型分布可归纳为下面表 3

表 3：汉语“V 进”和越南语“Vvào”结构的语义类型分布对比表

语义类型	汉语		越南语	
	数量	百分比	数量	百分比
物理空间趋向义	242	82.31%	1314	43.41%
抽象空间趋向义	52	17.69%	580	19.21%
结果义			983	32.54%
状态义			146	4.80%

表 3 所示汉语“V 进”只能表达两种语义类型，即物理空间趋向义、抽象空间趋向义；越南语“Vvào”就可以表达四种语义类型，即物理空间趋向义、抽象空间趋向义、结果义以及状态义。“V 进”的语义类型少于“Vvào”。

3.2 对动词的选择之比较

在对动词的选择方面上看，“V 进”和“Vvào”有共性，也有差异。表达物理空间趋向义时，“V 进”和“Vvào”都可以跟 [+移动] 类、 [+搬移] 类、 [+放置] 类、 [+吞咽] 类、 [+叫请] 类动词搭配。

表达抽象空间趋向义时，“V 进”和“Vvào”都可以跟 [+收购] 类、 [+照射] 类、 [+凹陷] 类、 [+感知] 类动词搭配。不同的是，“Vvào”还能跟 [+看望] 类、 [+说笑] 类动词搭配，而“V 进”不能。“V 进”没有结果义和状态义。“Vvào”结果义丰富，所能搭配的动词范围很广。“Vvào”还表达状态义，因此还能跟形容词，用在指令句中表达程度加而“V 进”不能。因此，从动词的搭配范围来看，“Vvào”比“V 进”的范围更为广泛。表 4 总结汉语“V 进”和越南语“Vvào”对动词的选择的异同。

表 4: 汉语“V进”和越南语“Vvào”对动词的选择对比表

			V 进	Vvào	对比
物理空间趋向义	施事位移	移动类	x	x	相同
	受事位移	搬移类	x	x	
		放置类	x	x	
		吞咽类	x	x	
		叫请类	x	x	
抽象空间趋向义	社会空间	收购类	x	x	
	心理空间	照射类	x	x	
		凹陷类	x	x	
		感知类	x	x	
		看望类		x	
		说笑类		x	
结果义	接触类结果义	闭合类		x	
		碰撞类		x	
	附着类结果义	穿戴类		x	
		刻写类		x	
		添加类		x	
	聚集类结果义	聚集类		x	
状态义	程度加深	高量度形容词		x	不同

3.3 结构后的语义成分之比较

从语义角色的角度来看，越南语“Vvào”所标出的语义角色比汉语多，包括处所、受事、结果、对象、

施事、零等成分；而汉语“V进”后只标出处所、受事、施事等成分。“V进”和“Vvào”的语义角色分布如图3所示。

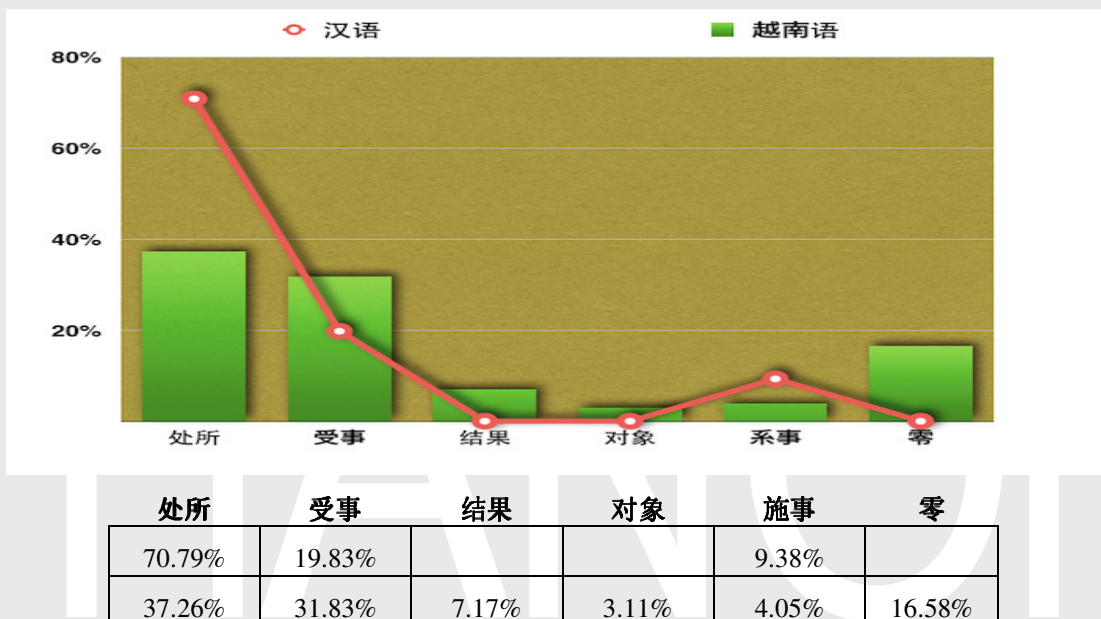


图 3: 汉语“V进”和越南语“Vvào”的语义角色分布图

“V 进”的物理空间趋向义占绝大多数，因此其所标引的处所成分比例很高。在受事值上，相当一部分结果义的“**Vvào**”表达结果义时能标示受事客体成分，而“V 进”不能，因此“**Vvào**”受事成分比例比“V 进”高。“V 进”和“**Vvào**”结构在结果、对象零值上有明显的差异。

3.4 虚化程度之比较

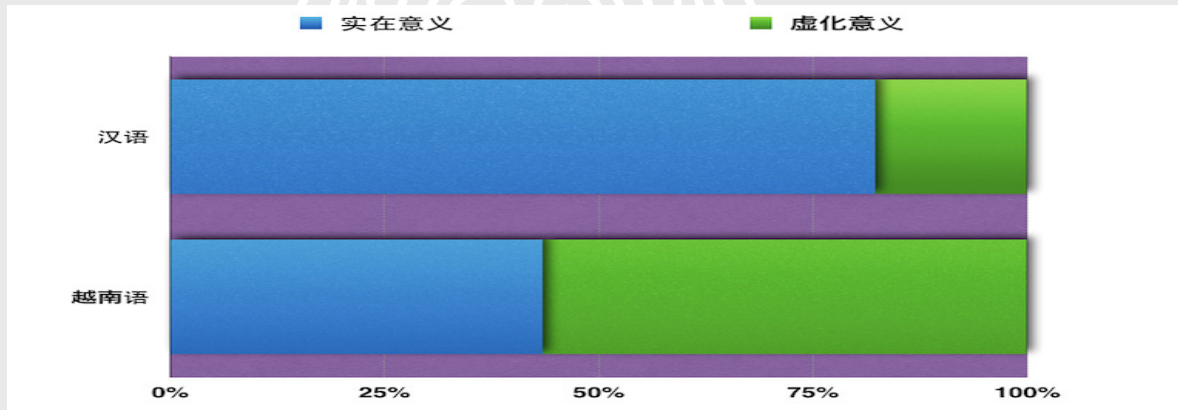


图 4: 汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”结构的虚化程度对比图

3.5 越南语“vào”和汉语“进”的对应情况

3.5.1 物理空间趋向义的对应情况

3.5.1.1 意义对应，形式对应

汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”都可以表达施事主体靠自身的力量进行由外而里的位移。位移主体都可以是有生命主体或无生命主体，“进”和“**vào**”前动词都可以是自主动词或非自主动词，“V 进”和“**Vvào**”结构后都可以带上处所宾语表达主体位移后到达的终点，例如：

(56) 她顺手打我两个耳光，气愤**跑进**屋子里。
(王朱《车》)

(57) Phương dắt tay Kiên **chạy vào** trong sân ga. (Nỗi buồn

越南语	汉语
N _施 + V + vào + N _处	N _施 + V + 进 + N _处

3.5.1.2 意义对应，形式不对应

汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”都可以表达施事主体靠自身能力从外面向里面位移，最后进入里面，但汉语“V 进”结构后通常要带上处所成分，越南语没有这个约束，例如：

(60) Mong mãi không thấy bóng chồng, chị Dậu lại **đi vào**Ø, ngồi phịch xuống chõng. (Tắt đèn. Ngô Tất Tố)

(61) Tôi là vợ ông cử Xung trên dinh quan về đây

从虚化程度来看，汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”的虚化程度明显不同。汉语“V 进”的实在意义和虚化意义分别是 82.31%和 17.69%。越南语“**Vvào**”的实在意义和虚化意义分别是 43.41%和 56.59%。可见，在虚化程度上，“**Vvào**”明显高于“V 进”。图 4 显示 V 进 和“**Vvào**”的虚化程度差异。

chiến tranh. Bảo Ninh)

(58) 种子从那来，是飞鸟衔着种籽与海对歌时，种子**落进**了石缝萌芽。(逯斐《海上拾零》)

(59) Trời bắt đầu đổi gió, những chiếc lá bị gió cuốn xoay tròn trong không trung, **rơi vào** trong khe cửa nằm yên lặng. (Một ngày và một đời. Lê Văn Thảo)

例(56)和例(57)都表达有生命主体的自主移动，“屋子里”和“trong sân ga”都指出位移终点；例(58)和例(59)都是无生命主体的非自主移动，“石缝”和“trong khe cửa”都是位移终点。“V 上”和“**Vlên**”表达这类移动时语义和句法相同。

có chút việc riêng. Quan đương cần mấy người vú sữa, nếu bác muốn làm, tôi **đưa vào**Ø. (Tắt đèn. Ngô Tất Tố)

上述两个例子中“**đi vào**”和“**đưa vào**”之后没有任何处所宾语，句子仍然成立。我们可以根据语境推出，例(60)中“chị Dậu”从屋外向屋内发生位移；例(61)中“bác”向“dinh quan”发生位移。这两个例子分别相当于汉语的“走进来”和“送进去”。

越南语	汉语
N _施 +V+vào	N _施 +V+进来
	N _施 +V+进去

汉语“V进”和越南语“**Vvào**”都可以表达受事客体在外力的影响下从外而里位移，但两者在结构上不同。汉语有三种表达式，而越南语有五种表达式。例如：

(62) 李老师在一個玻璃試管里**放进**一些白色小金屬片，“這是常用的鋅，干電池外面包着的那一層白色金屬就是鋅。（黃修紀 姚惠棋《金牡丹》）

(63) 小狗睡着了，慶娘把他**抱進**里屋去。（司馬文森《風雨桐江》）

(64) 我眼淚汪汪地被校長**拉進**了他的辦公室。（蘇永智《我不是機器人》）

(65) Nửa đêm, Tuấn **đem** gửi **vào** thôn, đến từng nhà, thu tất cả chông đã vót xong, mang ra một góc cây giữa rừng. (*Đất nước đứng lên*. Nguyễn Ngọc)

(66) Như đã quen lệ, người lính xách điếu, thông điếu, **đặt vào** nõ điếu một môi thuốc lào. (*Lều chõng*. Ngô Tất Tố)

(67) Gió quay tròn rất mạnh, bao nhiêu rác rưởi, lá khô, có khi cả những vật lớn như cái guì, cái thúng cũng đều bị gió **cuốn vào**. (*Đất nước đứng lên*. Nguyễn Ngọc)

越南语	汉语
N _施 +V+N _受 +vào+N _处	N _施 +在/向N _处 +V+进+N _受
N _施 +V+vào+N _处 +N _受	
N _施 +cầm/đem/lấy+N _受 +V+vào+N _处	N _施 +把/将+N _受 +V+进+N _处
N _受 +được/bị+V+vào+N _处	N _受 +被+V+进+N _处

3.5.2 抽象空间趋向义的对应情况

3.5.2.1 意义对应，形式对应

汉语“V进”和越南语“**Vvào**”都可以表达施事主体通过收购、转让等动作作为使位移主体的所有权发生了转移，如例（68）-（69）的“买进”和“nhập vào”。

(68) 出賣土地的大部分是貧農，**买进**土地的大部分是富裕中農。（龐季雲《社會主義經濟問題》）

(69) Nhà máy cơ khí ô tô Trần Hưng Đạo mới **nhập vào** hàng loạt trang thiết bị hiện đại của Nhật để cải tiến dây chuyền sản xuất. (Bản tin “Hà nội mới”)

汉语“V进”和越南语“**Vvào**”都可以表达位移主体从物体的表面上进入物体的内部，致使物体的形状发生了改变，如例（70）-（71）的“凹进”和“lõm vào”。

(70) 沙发已现出棉絮，**凹进**深深的两个坑。（栈桥《招魂》）

(71) Trên má Năm **lõm vào** một vết sẹo dài, dấu tích của vết chém hồi năm ngoái tại chợ sắt (*Bỉ Vỏ*.

Nguyễn Hồng)

汉语“V进”和越南语“**Vvào**”都可以表达知识、思想、信息等抽象事物从外部向人的五官器官转移，带有“理解、意会”之意，如例（72）-（73）的“听进”和“nghe vào”。

(72) 他一定知道我是清清楚楚地把话**听进**耳里去了的。（巴金《憩园》）

(73) Ngồi trong cuộc họp mà chẳng có nội dung nào Thủ **nghe lọt vào** tai. (*Chung cư*. Trần Văn Tuấn)

3.5.2.2 意义不对应，形式不对应

越南语“**Vvào**”能跟[+看望]类动词搭配，表达某人的视线向某一目标转移。汉语的“V进”不能。

(74) Vĩnh Xuân lặng im, cúi gầm đầu **ngó vào** cuốn sách. (*Vì nghĩa vì tình*. Hồ Biểu Chánh)

越南语“**Vvào**”能跟[+说笑]类动词搭配，表达某人的声音朝向某一目标转移，汉语不能。

(75) Anh hỏi thăm lũ người trước đã bị Pháp bắt về Hà-ro, biết Pháp **"a lô" vào** dây đó, gọi nhau đi đánh mình. (*Đất nước đứng lên*. Nguyễn Ngọc)

越南语	汉语
N _施 +V+vào+N _处	N _施 +朝/向/往/对+N _处 +V着

3.5.3 结果义的对应情况

汉语“V 进”没有结果义，而越南语“**Vvào**”能表达接触类结果义、附着类结果义和聚集类结果义。越南语“**Vvào**”的结果义在汉语中对应的表达式包括：

3.5.3.1 接触类结果义“**Vvào**”对应于汉语“V 上”结构。如例（76）和（77）的“**nhắm vào**”、“**sờ vào**”相当于汉语的“闭上”、“摸上”

（76）a. Cứ **nhắm** mắt **vào** là những cảnh tượng đau thương ấy lại hiện lên rõ mồn một trong đầu ông. (*Côi cút giữa cánh đời*. Ma Văn Kháng)

b. 只要一**闭上**眼睛，他的头脑就会清晰地浮现出那些悲伤的景象。

（77）a. Nhanh nhâu, hấn **sờ** ngón tay **vào** lưỡi con dao, xem có bén không.

b. 快一些，那个家伙用手指摸上刀刃，看锋不锋利。

3.5.3.2 附着类结果义“**Vvào**”对应于汉语“V 上”结构。如例（78）-（79）的“**mặc vào**”、“**khắc vào**”、“**xen vào**”相当于汉语的“穿上”、“刻上”、“添上”

（78）a. Quân lính cùng **mặc** áo toi **vào**, vì giờ xuồng thuyền đã đến.

b. 登船的时间到了，士兵们都**穿上了**蓑衣。

（79）a. Thời xưa, khi chưa có giấy, người ta chép sử bằng cách **khắc** chữ **vào** những thanh trúc, cột trúc màu xanh, nên gọi là *thanh sử*. (*Truyện Kiều*. Nguyễn Du)

b. 在以前没有纸的时候，人们都是通过**在竹子上刻上字**来记载历史，而竹子的皮是绿色的，因此也被称为“清史”

越南语	汉语
N _施 +形+vào	N _施 +形+一点
	N _施 +要+形

四、结论

本文主要考察汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”结构所表达的语义类型、对动词的选择、所标引的语义角色、虚化程度，并根据这两个结构的语义类型、语义

（80）a. Mà Chính phủ lúc đó muốn **đổi** lại chương trình trung học, **đặt** thêm phần cổ văn Hi Lạp **xen vào** với các môn học mới khác. (*Pháp Du hành trình nhật ký*. Phạm Quỳnh)

b. 政府想改变高中的课程，在那些新学科里**添上**希腊古文部分。

3.5.3.3 聚集类结果义“**Vvào**”对应于汉语“V 起来”。如例（81）中“**thu gọn vào**”对应于“收起来”

（81）Bính nói với Năm: “Tôi đi buôn bán thì phải có thúng có mủng chứ, còn đồ đạc thì mình **thu gọn vào** để lấy chỗ xếp gạo nước là được.” (*Bỉ Vỡ*. Nguyễn Hồng)

3.5.4 状态义的对应情况

越南语“**vào**”可放在形容词后表达在施事主体的指令下受事客体从一种性质状态进入另一种新的性质状态，而且新的性质状态程度加深，句子带有“督促、指令”意味。这一用法对应于汉语的“形+一点”或“要+形”。例如：

（82）a. Anh nào lơ mơ là **ăn** đòn **đấy**. Chú cứ mạnh dạn chỉ huy cho **ngghiêm vào**. Hiểu giao việc này cho Sài với giọng rất kiên quyết.

b. “谁轻易就会挨打。你指挥时要严格。”阿肖用很坚决的嗓音说，把这件事交给了阿财。

（83）a. Phương âu yếm nhìn anh rồi dịu dàng nói: “Anh cứ **ăn** **nhhiều vào**, em nấu cả nồi cho anh **đấy**”.

b. 阿芳含情默默的看着他，轻声说：“你尽管**多吃点**，我为你准备了一锅的食物。”

角色的不同详细分析汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”的对应情况。

通过分析我们发现汉语“V 进”和越南语“**Vvào**”在语义类型上存有明显差异。“V 进”只能表达两种语义

类型,即物理空间趋向义、抽象空间趋向义。“Vvào”能表达四种语义类型,即物理空间趋向义和抽象空间趋向义、结果义和状态义。在物理空间趋向义上,“V进”和“Vvào”都能表达施事位移和受事位移,其对动词的选择相同。在抽象空间趋向义上,“进”和“vào”都可以表达社会空间变化和心理空间变化,都可以跟[+收购]类、[+感知]类、[+凹陷]类动词搭配。不同的是,越南语“vào”还可以跟[+看望]类、[+照射]类、[+说答]类动词组合,汉语“进”不能。越南语“Vvào”能表达接触类结果义、附着类结果义、聚集类结果义,汉语“V进”不能。“vào”前所能搭配的动词范围比汉语“V进”广。在状态义上,“Vvào”能表达程度加深,带有“命令”意味,汉语“V进”不能。

“V进”和“Vvào”结构后的语义角色也有共同点和不同点。两者都可以标示处所、受事、施事等语义角色。“Vvào”结构后还能标引结果、对象语义角色,“V进”不能。这与“V进”所表达的语义类型有关。

通过对语料进行统计分析,我们发现,“V进”和“Vvào”的语义类型分布有明显的差异。汉语“V进”的物理空间趋向义的比例占绝大多数。越南语中“Vvào”除了表达物理空间趋向义以外,相当高的比例(56.59%)能表达抽象空间趋向义、结果义,和状态义。这说明越南语“Vvào”的虚化程度高。与此相比汉语“V进”的虚化程度相当低。

根据“V进”和“Vvào”结构的语义类型的不同,结合二者所标引的语义角色,我们详细地比较了它们之间的对应和不对应情况。表达不同语义类型时,二者都存在意义对应、形式对应,意义对应、形式不对应,意义不对应、形式不对应等情况。具体来看,越南语“Vvào”在不同情况下可对应于汉语“V进”、“V进来”、“V进去”、“V上”、“V起来”、“朝/向/往N_处+V着”、“多V点”等不同表达式。

参考文献

1. 白克宁 2010 越南留学生汉语趋向补语习得研究,广西民族大学硕士学位论文。
2. 陈昌来1994动后趋向动词性质研究评述,《汉语学习》第2期。
3. 陈佳、赵友斌2008也论现代汉语的运动事件词汇化语义编码模式,《电子科技大学学报》,第6期。
4. 崔健2011语言对比理论和方法,讲义书稿
5. 崔健、朴贞姬2003日汉移位终点表达形式对比,《汉语学习》第1期
6. Đinh Văn Đức. Ngữ pháp tiếng Việt – Từ loại. Hà Nội: Nhà xuất bản đại học và trung học chuyên nghiệp, 1986.
7. Hà Quang Năng. Một cách lý giải mối quan hệ ngữ nghĩa giữa động từ chuyển động có định hướng và từ chỉ hướng trong tiếng Việt. Tạp chí Ngôn ngữ, 1991.
8. Nguyễn Kim Thân. Động từ tiếng Việt. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội, 1977.
9. Nguyễn Lai. Một vài đặc điểm của nhóm từ chỉ hướng được dùng ở dạng động từ trong tiếng Việt hiện đại. Tạp chí Ngôn ngữ, số 3, 1977.
10. Nguyễn Lai (2004) Chuyển hoá nghĩa từ phạm trù không gian (qua cứ liệu nhóm từ chỉ hướng vận động tiếng Việt) p. 148.
11. Nguyễn Thị Quy. Ngữ pháp chức năng tiếng Việt (vị từ hành động). Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội, 1995.
12. Vũ Thế Thạch. Nghĩa của những từ như “ra-vào, lên-xuống” trong các tổ hợp kiểu đi vào, đẹp lên. Tạp chí Ngôn ngữ, số 3, năm 1987.
13. Fauconnier, Gilles (1985) Mental Space. Cambridge: The MIT Press.
14. George Lakoff & Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
15. Talmy, Leonard. 2000. *Toward a Cognitive Semantics. Vol II.: Typology and Process in concept structuring*. MIT Press.

HÀ NỘI

BÀN VỀ Ý TƯỞNG SÁNG TẠO TRONG DỊCH VĂN HỌC-NGHỆ THUẬT

Nguyễn Danh Vu
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Dịch thuật được coi là một ngành khoa học và cũng là một lĩnh vực nghệ thuật. Mỗi văn bản dịch thường hàm chứa những yếu tố sáng tạo nhất định và vì thế dịch văn học-nghệ thuật được xem là một loại hình hoạt động sáng tạo, còn bản thân dịch giả ngoài năng lực sáng tạo phải mang trong mình những phẩm chất của một nhà văn – người sáng tạo nghệ thuật trong một khuôn khổ cho sẵn.

Khi bàn về ý tưởng sáng tạo trong dịch văn học-nghệ thuật, chúng ta cần làm rõ những nội dung liên quan đến vấn đề này là: Dịch giả có phải là người đồng sáng tạo trong việc cho ra đời một bản dịch chất lượng? Người dịch có thể sáng tạo gì trong một bản dịch? Sáng tạo như thế nào để bản dịch không phản lại nguyên tác? Chủ đích của sáng tạo trong dịch thuật là gì?... Nói một cách khác là cần phải làm rõ chủ thể sáng tạo, hình thức và nội dung sáng tạo, phạm vi và mức độ sáng tạo, ý tưởng và mục đích sáng tạo khi chuyển dịch một tác phẩm văn học-nghệ thuật từ ngôn ngữ này sang một ngôn ngữ khác.

Bài viết nhằm góp thêm tiếng nói bàn về những ý tưởng sáng tạo trong dịch thuật nói chung và dịch văn học-nghệ thuật nói riêng, nhận diện và đánh giá những ý tưởng sáng tạo trong một bản dịch cũng như phân tích một số thao tác, thủ thuật trong việc dịch để phát huy khả năng sáng tạo của dịch giả mà vẫn bảo đảm sự trung thành với nguyên tác và độ chuẩn xác của bản dịch.

Về nội dung, bài viết đề cập đến hai vấn đề chính: a/ Ý tưởng sáng tạo - nhân tố quan trọng trong dịch văn học-nghệ thuật; b/ Nhận diện và đánh giá những ý tưởng sáng tạo trong một bản dịch văn học thông qua đối chiếu ngôn ngữ.

Abstract: Translation may be considered as a science and an art creation sector. Each translation work usually contains certain creativities. Therefore, art-literary translation is also supposed to be a kind of creation activities, meanwhile translators, apart from their creation competence, should own qualities and

conduct of a writer - an art creator within available frameworks and scopes.

When talking about creative ideas of art-literary translation, we should investigate the following related issues: Whether translators are co-creators of a high quality translation work? What translators could create in their translation products? In what ways translators could develop their creative ideas while trying to be loyal and faithful to the original work? What are the goals of creation?... In other words, we should investigate the subject, the form and content, the rate and scope, the idea and aim of creation activities while transforming a literary work from one language into another?

In an attempt to contribute to discussing creative ideas in translation in general and art-literary translation in particular, identifying and evaluating creative ideas in a translation work, as well as, analyzing some translation operations and techniques to mobilize translator creativities and ensure faithfulness and accuracy of a translation product.

With reference to the content of the article, we want to mention two issues: 1/ Creative ideas - an important factor of art-literary translation; 2/ Identifying and evaluating creative ideas through language comparison and contrast methods.

Phần mở đầu

Dịch thuật là một ngành khoa học và cũng là một lĩnh vực nghệ thuật. Thường thì trong mỗi văn bản dịch đều hàm chứa những yếu tố sáng tạo nhất định. Tuy nhiên, các yếu tố này phân bố không đồng đều nên trong những bản dịch khác nhau phạm vi và mức độ và sáng tạo cũng được thể hiện một cách khác nhau. Căn cứ vào loại hình, chúng ta có thể quy các văn bản dịch thành hai loại chủ yếu: Văn bản dịch mang phong cách nghệ thuật (dịch văn học-nghệ thuật) và văn bản dịch không theo phong cách nghệ thuật (dịch chuyên ngành). Ở đây, cái để phân biệt một bản dịch nghệ

thuật với một bản dịch không nghệ thuật chính là ở yếu tố sáng tạo.

Dịch văn học-nghệ thuật là một loại hình hoạt động mang đậm dấu ấn sáng tạo của dịch giả. Vì lẽ đó, ngoài khả năng biết chuyển đổi một cách chính xác và trung thành những thông điệp từ văn bản gốc sang văn bản dịch, dịch giả còn phải là người có khả năng sáng tạo và mang trong mình phẩm chất của một nhà văn - người làm nghệ thuật. Yêu cầu chung đối với các dịch giả văn học là họ phải am hiểu sâu sắc văn hóa, tinh thông ngôn ngữ của nguyên tác và tiếng mẹ đẻ, thấu hiểu và có sự đồng điệu với tác giả về phong cách, tâm hồn, thái độ, cách nhìn nhận, đánh giá con người và hiện thực, có khả năng chuyển hóa, tái tạo và sáng tạo - sáng tạo trong một chừng mực có thể và theo một khuôn khổ cho sẵn.

Bàn về dịch thuật, PGS. TS Nguyễn Văn Dân - Chủ tịch Hội đồng Văn học dịch Hội Nhà văn Việt Nam khẳng định: “Dịch thuật là một lĩnh vực vừa mang tính khoa học vừa mang tính nghệ thuật, là một lĩnh vực vô cùng nhọc nhằn nhưng đem lại niềm vui sáng tạo cho người dịch... Giá trị sáng tạo trong dịch thuật chính là cái làm cho nó trở thành một nghề cao quý không thua kém bất cứ một nghề sáng tạo nào. Tuy nhiên, sáng tạo trong dịch thuật không giống với sáng tạo trong sáng tác văn học. Sáng tạo ở đây không có nghĩa là người dịch được quyền tạo ra một văn bản khác hẳn với văn bản gốc. Sáng tạo ở đây là người dịch phải lựa chọn được các từ ngữ và cách diễn đạt tương đương chính xác nhất trong vô số cách diễn đạt để chuyển tải trung thành nội dung và ý đồ nghệ thuật của văn bản gốc. Đó chính là sáng tạo nghệ thuật” (xem Nguyễn Văn Dân, 2012). Dịch giả Thúy Toàn cũng nhấn mạnh: “Dịch tức là làm nghệ thuật. Công việc dịch thuật không phải là một sự chuyển ngữ thông thường, mà người dịch phải như một nhà văn thực thụ, “tái sinh” tác phẩm sao cho phù hợp với tiếng mẹ đẻ nhưng vẫn phải giữ được văn phong gốc của tác giả” (xem “Lao động” số ra ngày 04/12/2010, tr.5).

Mục đích của bài viết nhằm góp thêm tiếng nói bàn về những ý tưởng sáng tạo trong dịch thuật

nói chung và dịch văn học-nghệ thuật nói riêng, nhận diện và đánh giá những ý tưởng sáng tạo trong một bản dịch, phân tích một số thao tác được sử dụng trong quá trình dịch nhằm phát huy năng lực sáng tạo của dịch giả và cho ra đời một bản dịch có chất lượng.

Về nội dung, bài viết đề cập đến hai vấn đề chính: a/ Ý tưởng sáng tạo – nhân tố quan trọng trong dịch văn học-nghệ thuật; b/ Nhận diện và đánh giá những ý tưởng sáng tạo trong dịch văn học-nghệ thuật thông qua đối chiếu ngôn ngữ.

Về phạm vi nghiên cứu, do khuôn khổ có hạn của bài viết, chúng tôi chủ yếu chỉ điếm qua (một cách ngẫu nhiên) một số bản dịch từ tiếng nước ngoài ra tiếng Việt và ngược lại thông qua đối chiếu trên một số bình diện và cấp độ ngôn ngữ giữa bản dịch và nguyên tác.

Lý tưởng sáng tạo – nhân tố quan trọng trong dịch văn học-nghệ thuật

Sáng tạo (trong tiếng Anh là *Create, creation, creativity*, còn trong tiếng Pháp là *Créer, création*) là một phần không thể thiếu trong hoạt động nghệ thuật cũng như mọi lĩnh vực đời sống hàng ngày. Sáng tạo là hoạt động tạo ra bất kỳ cái gì đó đồng thời có hai thuộc tính: Tính mới và tính ích lợi - nghĩa là tạo tác nên những gì mới hơn (so với những cái cũ) hoặc những gì mới mẻ (mà trước đây chưa từng có) và có một giá trị nhất định (có ích). Nói cách khác, sáng tạo là tạo ra một cái gì đó mới mẻ, khác biệt, có giá trị... và không theo những cách thức thông thường.

Một ý tưởng sáng tạo là một ý tưởng mới, không chấp nhận lối mòn có sẵn, không thuận theo thói thường trong phán đoán, tư duy, cách nhìn nhận..., cố gắng vượt qua những mặt trái, những bất cập... để phát hiện ra những cái mới mẻ, đúng đắn, thực chất và có giá trị. Tuy nhiên, giữa ý tưởng và hiện thực có một khoảng cách lớn: Để một ý tưởng trở thành yếu tố sáng tạo trong hiện thực là điều không đơn giản và dễ dàng.

Ý tưởng sáng tạo trong dịch thuật là những ý định, những tìm tòi của dịch giả nhằm tạo ra điều mới mẻ, khác lạ hay độc đáo trong bản dịch, làm

cho bản dịch hấp dẫn hơn đối với người đọc mà vẫn đảm bảo độ chính xác và sự trung thành với nguyên bản. Nói cách khác, đây là ý đồ nghệ thuật mang dấu ấn sáng tạo của dịch giả. Tuy nhiên, một ý tưởng sáng tạo sẽ vẫn chỉ là ý tưởng, là mong muốn khám phá, là khả năng... chưa thể trở thành hiện thực nếu ý tưởng đó không có giá trị và không được thừa nhận.

Khi bàn về những ý tưởng sáng tạo trong dịch thuật nói chung và dịch văn học-nghệ thuật nói riêng, chúng ta cần làm rõ những vấn đề liên quan sau: Dịch giả có phải là người đồng sáng tạo trong việc cho ra đời một bản dịch chất lượng? Người dịch có thể sáng tạo gì trong một bản dịch? Sáng tạo như thế nào để bản dịch không phản lại nguyên tác? Chủ đích của sáng tạo trong dịch văn học-nghệ thuật là gì? Nói một cách khác là cần phải làm rõ chủ thể sáng tạo, hình thức và nội dung sáng tạo, phạm vi và mức độ sáng tạo, ý tưởng và mục đích sáng tạo khi chuyển dịch một tác phẩm nghệ thuật từ ngôn ngữ này sang một ngôn ngữ khác.

1.1. Về chủ thể sáng tạo: Có thể coi dịch phẩm văn học-nghệ thuật là một tác phẩm đồng sáng tạo: Trước hết và quan trọng hơn cả là sáng tạo của tác giả để cho ra đời một tác phẩm có chất lượng và sau đó là sáng tạo của dịch giả. Xét về bản chất, dịch nghĩa là viết lại một tác phẩm bằng một ngôn ngữ khác nên công việc này đòi hỏi người dịch phải có một khả năng xử lý ngôn ngữ và sáng tạo rất cao. Nói cách khác, dịch giả là nhà văn thứ hai được quyền sáng tạo trên nền tảng sáng tác của tác giả - nhà văn thứ nhất, nghĩa là sáng tạo trong khuôn khổ và theo nguyên mẫu cho trước. Chính vì lẽ đó, dịch thuật với tư cách là một ngành khoa học đòi hỏi người dịch phải tuân thủ những nguyên tắc, chuẩn mực... mang tính nghề nghiệp nhưng lại phải có sự linh hoạt và khả năng sáng tạo. Khi xem xét, đánh giá một bản dịch chúng ta phải tạo cho mình một tâm thế sẵn sàng tiếp đón và ghi nhận những ý đồ nghệ thuật, những ý tưởng mang tính sáng tạo của người dịch và phải chấp nhận khả năng nguyên tác bị mất mát một phần hương sắc và phẩm chất nguyên thủy

của nó, thay vào đó là chút mới lạ, hương vị riêng, bản sắc riêng mà dịch giả mang đến cho tác phẩm thông qua bản dịch của mình.

Nhiều dịch giả và nhà nghiên cứu nhất trí rằng, dịch văn học-nghệ thuật là một loại hình hoạt động văn hoá - xã hội đặc biệt: Nếu coi dịch một tác phẩm văn học-nghệ thuật là sự tương tác giữa hai hệ thống ngôn ngữ, hai tinh thần ngôn ngữ, hai nền văn hoá, hai thế giới quan, hai quan niệm sống... thì công việc này chắc chắn đòi hỏi ở người dịch phải có khả năng tái tạo văn bản và khả năng sáng tạo lớn. Nét đặc thù của dịch văn học-nghệ thuật là ngôn ngữ ở đây vận hành không chỉ với chức năng giao tiếp mà còn với chức năng thẩm mỹ, chức năng biểu cảm, chức năng định hướng giá trị, chức năng giáo dục... nên rất cần những yếu tố sáng tạo từ phía dịch giả. Xét cho cùng, bản dịch văn học, với tư cách là một công trình sáng tạo nghệ thuật phải được xem như một đứa con lai với vẻ đẹp và những nét quyến rũ riêng - vẻ đẹp của nguyên tác và nét quyến rũ của dịch phẩm.

Liên quan đến vai trò sáng tạo của dịch giả, xin dẫn một ví dụ để minh họa: Khi dịch đầu đề tác phẩm “Histoire du Sufficit” của Hăng-gri Pu (Giải Gông-cua văn học Pháp năm 1991), dịch giả Đức Giang chuyển thành “Câu chuyện về cái đuôi lừa”. Theo từ nguyên học, *Sufficit* trong tiếng Pháp là một từ gốc La-tinh (*suypfisi*) có nghĩa “Thế là đủ”. Theo nội dung câu chuyện, đây là lời Đức cha nói với người thầy giáo. Nhưng thầy giáo lại không biết tiếng La-tinh nên phải đi nhờ người khác giải nghĩa hộ và ai đó bảo với thầy rằng “sufficit” là “cái đuôi lừa”. Thế là thầy giáo nọ, vì muốn tỏ lòng kính trọng, đã cố đi tìm bằng được món ăn này để dâng lên Đức cha. Và vì thế mà câu chuyện trở nên hài hước. Dịch giả đã chọn phương án dịch tên truyện như trên vừa nhằm bám sát nội dung, nhưng lại khai thác được chất hài hước của câu chuyện và như thế cũng dễ hiểu hơn đối với độc giả. Đây là phương pháp dịch vừa bám sát nguyên văn nhưng có thêm phần chú giải - một cách làm mang ý tưởng sáng tạo của dịch giả (xem Phạm Hồng Vinh, 2001).

1.2. Về hình thức và nội dung sáng tạo:

Trong dịch văn học-nghệ thuật, ý tưởng sáng tạo được thể hiện trên mọi bình diện, cấp độ ngôn ngữ và xuyên suốt toàn bộ nội dung, hình thức trình bày của bản dịch: Từ cách dịch tên tác phẩm, chuyển dịch tên riêng, cách chọn từ vựng, cách sử dụng cấu trúc câu, cách trình bày văn bản cho đến văn phong, ngữ điệu... Tuy nhiên, yếu tố sáng tạo thường thể hiện rõ nét nhất trong quá trình xử lý và chuyển mã các đặc ngữ - những từ “không có tương đương” hay “không dịch được”, những thực thể (reali) ngôn ngữ đất nước học, thực thể văn hóa, các thuật ngữ... và các yếu tố phát ngôn ngoài ngôn ngữ (bởi đây là những yếu tố bổ sung nội dung giao tiếp quan trọng cho các thành tố ngôn ngữ). Để dịch được những đặc ngữ này, người dịch phải có kiến thức văn hóa, kiến thức đất nước học, kiến thức ngôn ngữ sâu rộng, sự nhạy cảm tinh tế và một số kỹ năng cần thiết như biết kết hợp giữa dịch nghĩa, chuyển âm, giải nghĩa, sử dụng phương pháp thay thế tương ứng - một kỹ thuật cải biến trong dịch thuật.

Trong lý thuyết dịch có đề xuất hai phương thức dịch cơ bản: Dịch nghĩa (tức là dịch nguyên văn ý nghĩa từ ngữ) thường phù hợp với dịch văn học-nghệ thuật và dịch giao tiếp (tức dịch ý) thường phù hợp với dịch chuyên ngành. Đối với dịch văn học-nghệ thuật, cả hình thức biểu đạt và nội dung của ngôn bản đều có vai trò và ý nghĩa quan trọng như nhau bởi chính hình thức ngôn ngữ tạo ra cái hay, cái độc đáo, cái quyến rũ của văn chương. Còn đối với dịch chuyên ngành, chính ngữ dụng chứ không phải nội dung biểu cảm của ngôn bản là mục đích của loại hình dịch này. Trong dịch giao tiếp, nếu chỉ chú trọng đến chuyển đổi các yếu tố ngôn ngữ thì hiệu quả giao tiếp của văn bản sẽ bị hạn chế. Tuy nhiên, khác với bản dịch theo phong cách nghệ thuật, một văn bản dịch chuyên ngành thường không đòi hỏi nhiều về sự sáng tạo và hình thức thể hiện và vì thế nó giải phóng cho người dịch trách nhiệm phải cố đạt tới sự thống nhất, hài hòa giữa nội dung và hình thức, cũng như sự trung thành với phong cách, tư tưởng, giá trị thẩm mỹ... của tác giả và nguyên tác.

Như chúng ta đã biết, dịch thuật (đặc biệt là dịch văn học-nghệ thuật) là một công việc hết sức khó khăn. Những khó khăn thường gặp trong dịch thuật là: a/ Khó khăn do sự khác biệt của hai hệ thống ngôn ngữ (nhất là khi dịch từ tiếng Việt ra tiếng nước ngoài các đại từ nhân xưng, từ láy, thành ngữ, tục ngữ, tiếng lóng, lối nói lái, phương ngữ, lối nói dân dã, thơ, ca dao, hò vè...); b/ Khó khăn do khác biệt văn hóa gắn với đặc điểm lịch sử, địa lý, đời sống vật chất - tinh thần, truyền thống, phong tục tập quán... của hai dân tộc (những khái niệm dân gian trong tiếng Việt như *thúng, mùng, nong, nia, rỏ, rá, dầm, sàng...*; tên gọi đồ ăn thức uống như *bánh chưng, bánh dày, bánh giò, bánh nếp, bánh tẻ, bánh bèo, bánh tro...*; *rượu gạo, rượu nếp, rượu cần, rượu sắn lùng, rượu quốc lủi, rượu nếp cái hoa vàng...*; các thủ tục cưới xin truyền thống như *nộp cheo, dặm ngô, thách cưới, ăn hỏi, đưa dâu, đón dâu, lại mặt...*; các yếu tố liên quan đến đời sống tâm linh như *đền, đình, chùa, miếu, am, phủ, điện, bàn thờ, ngai vị, bài vị...*); c/ Khó khăn do sự khác biệt về phương thức tư duy trong từng cộng đồng ngôn ngữ (chẳng hạn, một kiểu tư duy liên quan đến thuật ngữ chỉ màu trắng trong tiếng Việt như *trắng tay, trắng mắt, trắng đêm, trắng án, mắt trắng, bỏ trắng...* và cách tư duy liên quan đến từ “hand” /bàn tay/ trong tiếng Anh như *bare hand, at first hand, at second hand, on the first hand, on the second hand...*). Những khó khăn này có thể dẫn đến những cách hiểu, cách dịch khác nhau và cho ra đời một bản dịch xa rời nguyên tác. Chính những khó khăn kể trên trong dịch thuật đòi hỏi ở dịch giả ngoài trình độ ngôn ngữ và văn hóa, cần có sự linh hoạt và khả năng sáng tạo rất cao khi xử lý văn bản (xem thêm Vũ Ngọc Cân, 1994). Xin dẫn một ví dụ vui để minh họa cho nhận định trên:

Một bản dịch Truyện Kiều ra tiếng Đức do Nhà xuất bản Reitten & Wening Berlin phát hành. Dịch giả người Đức đã dịch về đầu của câu thơ lục bát “Trai bao thỏ lặn ác là / Ấy mò vô chủ ai mà viêng thăm” (“thỏ lặn” nghĩa là trăng khuyết, còn “ác là” nghĩa là mặt trời lặn – chỉ sự luân hồi của trời đất, sự vận hành của vạn vật, thời gian và không gian) ra tiếng Đức thành “Wie oft ist seit

dieser Zeit der Hase in des Meer gesturzt der Rabe in ein fernes land geflogen”. Câu trên giải nghĩa ra tiếng Việt là “Từ đó bao lần thỏ ngã xuống biển, quạ bay đến một nước xa”. Và một nhà thơ bút tre nhân đó đã cảm hứng viết lại lời dịch trên thành “Bao lần xuống biển thỏ rơi / Quạ bay đến tận phương trời xa xăm”. Chính những rào cản ngôn ngữ, văn hóa và tư duy khi giải nghĩa cụm từ “thỏ lặn ác là” đã dẫn đến sự lầm lẫn nói trên. Đây rõ ràng là sai sót chứ không phải do “ý tưởng sáng tạo” của dịch giả (xem Đinh Thị Reo, 2001).

1.3. Về phạm vi và mức độ sáng tạo: Như đã nói ở trên, dịch văn học-nghệ thuật đồng nghĩa với hoạt động sáng tạo nghệ thuật nhưng là sáng tạo trong khuôn khổ định sẵn và trên cái nền của tác phẩm gốc. Ở đây, dịch phẩm chính là mảnh đất để dịch giả phô diễn những nét tài hoa trong sáng tạo của mình. Như vậy, dịch văn học-nghệ thuật vừa đòi hỏi sự chính xác và trung thành với nguyên bản, vừa đòi hỏi người dịch phải làm sao giữ được cái hồn cốt, cái thần của nguyên bản. Ở đây sẽ nảy sinh hai vấn đề: a/ Nếu dịch một cách quá cứng nhắc như “trực dịch” hay dịch “tứ đối tứ” thì việc làm đó chẳng khác gì dịch tự động bằng máy và đương nhiên khó có thể truyền tải được hết nội dung tư tưởng, cái hồn của nguyên tác; b/ Nếu vì “sáng tạo” mà xa rời hiện thực của nguyên bản, không giữ được nội dung, giá trị nghệ thuật, cốt cách... của nguyên tác thì việc làm này chẳng khác gì dịch ý, lược dịch, phỏng dịch, phóng tác, thuật lại..., nói cách khác là giết chết nguyên bản và cho ra đời một tác phẩm mới dựa vào cốt truyện cũ của tác giả. Tuy nhiên, phải chấp nhận một thực tế là nội dung tác phẩm dịch có thể bị thêm, bớt, hoặc ít nhiều sai lệch so với nguyên tác bởi dịch văn học-nghệ thuật là sự tái tạo và sáng tác lại một tác phẩm nghệ thuật để mang cho nó một đời sống mới.

Cũng cần nhấn mạnh rằng, dịch thuật là nghệ thuật nhưng là một nghệ thuật dựa trên cơ sở khoa học. Nói một cách khác, công việc sáng tạo trong dịch thuật phải dựa trên một nền tảng ngôn ngữ học vững chắc, nhờ đó dịch giả có thể thông qua những cách thức, phương pháp khác nhau thể hiện

ý tưởng sáng tạo của mình. Nhưng xét cho cùng, dù chúng ta luôn chủ trương khuyến khích khả năng sáng tạo của dịch giả, bản dịch vẫn phải bảo đảm tính chính xác và sự trung thành, phải hay, phải nhã... Ở đây, người dịch vừa như một nhà khoa học, vừa như một nghệ sỹ - người có tri thức, tư duy khoa học và khả năng sáng tạo để có thể cho ra đời một tác phẩm nghệ thuật – một bản dịch đạt chất lượng cao.

1.4. Về ý tưởng và mục đích sáng tạo: Ý tưởng sáng tạo trong dịch thuật thường mang tính chủ quan của dịch giả. Còn mục đích sáng tạo là để cho ra đời một bản dịch đạt chất lượng cao. Theo quan điểm của nhiều nhà nghiên cứu và dịch giả thì một bản dịch tốt phải đạt được ba tiêu chí cơ bản là “tín - đạt - nhã”. Nghĩa là người dịch phải trung thành với nguyên tác (về nội dung tư tưởng, phong cách, thẩm mỹ, giá trị nghệ thuật...), lĩnh hội và truyền đạt được nguyên ý của tác giả, phải chạm tới cái thần của nguyên bản, cảm xúc được cái đẹp, lĩnh hội được cái tinh túy, rồi lựa lời lột tả cái tinh thần ấy một cách lưu loát, không câu chấp, bám sát nguyên văn nhưng không máy móc, không cải biên... Đó chính là lao động sáng tạo. Nói cách khác, sáng tạo ở đây được hiểu là người dịch tuy hết sức tôn trọng nguyên ý của tác giả và cũng hết sức chú ý đến cách diễn đạt, hành văn của mình trong ngôn ngữ đích nhưng không quá câu lệ, không quá lệ thuộc vào nguyên văn. Về phương pháp, theo GS Trương Chính “cách tốt nhất để dịch cho đúng và cho hay một câu tiếng nước ngoài sang tiếng Việt là thử hình dung xem trong một hoàn cảnh tương tự người Việt sẽ nói như thế nào, viết như thế nào” (xem Trương Chính, 1995).

Nhờ việc coi trọng yếu tố sáng tạo trong dịch văn học-nghệ thuật mà trong nền văn học Việt Nam đã xuất hiện những bản dịch xuất sắc như “Chinh phụ ngâm”, “Tỳ bà hành”... thể hiện một khả năng sáng tạo vô song của các dịch giả, làm rạng danh ngành dịch thuật nước nhà. Tuy nhiên, dù coi trọng ý tưởng sáng tạo, dịch giả vẫn phải tuân thủ triệt để chữ “tín” hay sự trung thành. Có một cách để kiểm định và đánh giá độ sát thực của

bản dịch so với nguyên tác là sau khi đã hoàn thành việc chuyển dịch một văn bản từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích, ta hãy tiến hành so sánh: Nếu hai văn bản đó không có sự khác biệt lớn về hình thức, nội dung, tư tưởng, phong cách... thì coi như bản dịch đạt yêu cầu. Còn nếu có sự khác biệt quá lớn hoặc thay đổi đến mức người ta không nhận ra nguyên tác nữa thì coi như bản dịch không đạt, dù có hay, có “nhã” bao nhiêu. Như vậy, sự sáng tạo của dịch giả ở đây cần phải được đánh giá lại vì sáng tạo mà làm biến dạng nguyên tác thì chắc không thể chấp nhận được.

II. Nhận diện và đánh giá những ý tưởng sáng tạo trong một bản dịch văn học-nghệ thuật

Như đã nói ở trên, mục đích của sáng tạo trong dịch thuật là nhằm cho ra đời một bản dịch đạt chất lượng và hiệu quả giao tiếp cao nhất. Hiệu quả giao tiếp của một dịch phẩm thường được thể hiện rõ khi bản dịch vừa trung thành với nguyên tác lại vừa thực hiện tốt chức năng giao tiếp của mình. Cũng cần phải hiểu trung thành không có nghĩa là phụ thuộc hoàn toàn hay quá câu lệ vào nguyên bản. Trung thành ở đây, như ai đó nói, không nhất thiết phải là chung thủy. Quan điểm này trùng hợp với tư tưởng “dĩ bất biến, ứng vạn biến”: Những gì thuộc về nguyên tác thì phải tuyệt đối trung thành, nhưng trong các thao tác xử lý vấn đề thì lại phải linh hoạt và sáng tạo. GS Cao Xuân Hạo cũng nhấn mạnh: “Một bản dịch phải trung thành về mọi phương diện với nguyên bản, nhất là về giá trị nghệ thuật. Vì nếu nguyên tác là một tuyệt tác của văn chương nhân loại cổ kim, mà bản dịch lại là một thứ văn viết dở đến nỗi chẳng ai buồn đọc, thì không có cách gì nói rằng đó là một bản dịch “trung thành” được, dù nó có công phu đến đâu, có theo sát nguyên tác đến đâu chẳng nữa. Cũng xin nói ngay rằng dịch sát từng chữ là cách tốt nhất để dịch sai và dịch dở” (xem Cao Xuân Hạo, 2011).

2.1. Ý tưởng sáng tạo trong việc dịch tên tác phẩm

Thường thì tên của một tác phẩm văn học là bộ

phần có vị trí đặc biệt, gây hiệu ứng tức thời bởi nó thu hút sự chú ý của độc giả khi chọn lựa sách để đọc. Vì thế, việc đặt tên cho tác phẩm là một thao tác quan trọng trong lao động của nhà văn - vốn là một loại hình lao động cực nhọc và đầy sáng tạo. Về nguyên tắc, phong cách nhà văn thường bộc lộ ngay trong tiêu đề - tên gọi của tác phẩm và là thông điệp đầu tiên của tác giả gửi tới người đọc. Để cho cái tiêu đề ấy có sức hấp dẫn, cuốn hút người đọc thì nó thường ngắn gọn, súc tích và hàm nghĩa. Còn trong tác phẩm, tác giả bao giờ cũng thể hiện (một cách rõ ràng hay ẩn ý) nhân sinh quan, thế giới quan, chủ đích, ý tưởng, phong cách... của mình đối với đối tượng được mô tả. Vậy việc dịch đầu đề có vai trò như thế nào trong dịch một tác phẩm văn học-nghệ thuật? Liệu nó có quan trọng như việc tác giả đặt tên cho tác phẩm của mình không? Việc dịch tên gọi của tác phẩm có đòi hỏi những ý tưởng sáng tạo từ phía dịch giả? Có phải dịch giả thường cố ý sửa đổi tên nguyên tác theo quan điểm, cách nhìn, cảm nhận riêng hoặc sự đồng cảm của mình hay đó chỉ là lý do bất khả kháng, một yêu cầu mang tính khách quan?... Để tìm lời giải cho những câu hỏi nêu trên, chúng ta hãy xem xét một vài ví dụ minh họa dưới đây.

i) Khi dịch cuốn tiểu thuyết “The Unbearable Lightness of Being” (dịch nghĩa là “Sự nhẹ nhàng không mang nổi của kiếp người”) của nhà văn Tiệp Khắc Mi-lan Cãn-đơ-ra (Milan Kundera), vấn đề quan trọng và khó khăn nhất đối với dịch giả là dịch từ “being” thế nào cho chuẩn và hay. Trong các từ điển Anh-Việt, “being” có các nét nghĩa như “đời / đời sống / nhân sinh / hiện tính / hiện hữu / hữu thể / thể tính / con người / thể chất / bản chất” và những nghĩa khác. Khi tác phẩm được khởi đăng từng kỳ trên tạp chí “Hợp Lưu” dịch giả Trịnh Y Thư đã chọn nhan đề cho cuốn sách là “Nhẹ Kiếp Nhân Sinh” (vì theo ông, “kiếp nhân sinh” nghe có vẻ hấp dẫn và hợp thời trang triết học hiện sinh). Có nhiều người thích tiêu đề này. Tuy nhiên, dịch giả vẫn cảm thấy có một cái gì đó không ổn vì ông đã dịch thiếu từ “unbearable” (nghĩa là: Không thể mang nổi / không thể chịu đựng được) vốn cũng rất quan

trọng. Dịch giả đã suy ngẫm, tìm tòi rồi chọn chữ “khôn kham” để dịch từ “unbearable” và định lấy tiêu đề mới cho cuốn tiểu thuyết là “Khôn Kham Nhẹ Kiếp Nhân Sinh”. Dịch như vậy là đã đủ ý nhưng suy đi tính lại, ông thấy cái tên hơi dài và giống như nửa câu thơ lục bát. Cuối cùng dịch giả quyết định chọn tên cho cuốn sách là “Đời Nhẹ Khôn Kham” (Nhà xuất bản Văn học, 2002). Ở đây từ “nhân sinh” đã biến thành “đời” nhưng có lẽ Căn-đơ-ra (nếu biết) chắc vẫn không vui bởi “being” dưới nhãn quan siêu hình của ông “... Sau cái chết vẫn còn có cái gì đó thì cái chết không thể nào giải thoát chúng ta ra khỏi nỗi kinh khiếp của cái being. Hăm-lét của Séch-xpi-a (W. Shakespeare) cũng đưa ra vấn nạn về cái being (to be or not to be) chứ không phải đời sống. Sự kinh khiếp của being là: Cái chết có hai mặt. Một mặt là cái non-being, mặt kia là sự hiện hữu vật thể ghê sợ của cái thân ma...” Và dịch giả ước rằng, giá như ông được quyền dịch là “Khôn Kham Nhẹ Cái Bi-ing” thì chắc không phải phụ lòng tác giả (khi làm công việc này dịch giả tự ví mình là kẻ bắc cây cầu khi nối hai nền văn hóa bằng qua đại dương đầy sóng dữ). Nghề dịch quả là một loại lao động nghệ thuật vô cùng nhọc nhằn vì nó đòi hỏi rất nhiều ý tưởng sáng tạo, cũng như sự nghiêm túc và trách nhiệm từ người dịch (xem Trịnh Y Thư, 2014).

ii) Tác phẩm nổi tiếng của nhà văn Ôxtrâyliya Côlin Mac Kôlâu (Colleen McCullough) “The Thorn Birds” được dịch ra tiếng Nga là “Поющие в терновике” và được dịch ra tiếng Pháp với cái tên “Les oiseaux se cachent pour mourir”. Bản tiếng Nga được dịch giả Phạm Mạnh Hùng dịch ra tiếng Việt lấy tên là “Tiếng chim hót trong bụi mận gai” (Nhà xuất bản Văn học ấn hành năm 1980). Bản tiếng Pháp nếu dịch ra tiếng Việt có nghĩa là “Những con chim ẩn mình chờ chết”. Đây là một thí dụ khác về ý tưởng sáng tạo của dịch giả. Trước hết, ta hãy xét tên gọi trong nguyên bản: Từ “thorn” trong tiếng Anh có nghĩa là a/ cái gai; b/ bụi gai; c/ gông cùm, xiềng; d/ sự khó khăn. Căn cứ vào câu chuyện truyền thuyết trong tựa đề của cuốn tiểu thuyết, nếu chọn nét nghĩa “b” của “thorn”, cụm từ “the thorn birds” có

thể dịch ra tiếng Việt (theo nghĩa đen) là “những con chim trong bụi gai” hay “những con chim bị gai đâm”. Trong tiếng Nga, “поющие” – tính động từ dạng chủ động thời hiện tại có nghĩa là “đang ca hát” và cả cụm từ “Поющие в терновике” theo nghĩa đen tạm dịch là “Hót trong bụi mận gai”. Như vậy, khi dịch ra tiếng Việt, nếu lấy nguyên nghĩa tiếng Anh “Những con chim trong bụi gai” hay nguyên nghĩa tiếng Nga “(Những con chim) hót trong bụi mận gai” thì hơi đơn giản, không gợi được một liên tưởng đáng kể nào, còn nếu lấy tên nguyên nghĩa tiếng Pháp “Những con chim ẩn mình chờ chết” thì lại hơi xa với tên trong nguyên tác và có thể tạo ra sự liên tưởng theo một hướng khác. Dịch giả Phạm Mạnh Hùng dịch cụm từ “поющие” thành “tiếng chim hót” nghe thanh thoát, tạo ấn tượng, gợi mở những liên tưởng và hoàn toàn phù hợp với nội dung, ý tưởng, giá trị thẩm mỹ của tác phẩm. Nhưng cũng có một cách tiếp cận khác: Nhà văn Đông La cho rằng, tựa đề “Tiếng chim hót trong bụi mận gai” đã dịch ra được chữ “gai” nhưng chỉ miêu tả một cách khách quan khung cảnh “con chim hót trong bụi gai”. Còn tiêu đề “Những con chim ẩn mình chờ chết” nghe hay hơn bởi tuy không có chữ “gai” nhưng lại lột tả được ý nghĩa và tinh thần của cuốn sách: Một tình yêu vượt qua giới luật tôn giáo, sẵn sàng chấp nhận cả cái chết. Cảm nhận và đánh giá như thế nào là quyền của độc giả. Nhưng dù sao cũng cần ghi nhận ý tưởng sáng tạo rất đáng trân trọng của dịch giả.

iii) Tác phẩm nổi tiếng của đại văn hào Pháp Víchto Huygô “Le Misérables”, theo các bản dịch trước Cách mạng Tháng Tám và của các Nhà xuất bản ở Sài Gòn cũ, tác phẩm có tên tiếng Việt là “Những kẻ khốn nạn”, còn theo nhóm dịch giả Huỳnh Lý, Vũ Đình Liên, Lê trí Viễn, Đỗ Đức Hiếu do Nhà xuất bản Văn học tái bản năm 1987, tác phẩm có tên là “Những người khốn khổ”. Nguyên do là từ “misérables” trong tiếng Pháp có hai nghĩa cơ bản: a/ Người khốn khổ; b/ Kẻ đê tiện, đáng khinh, khốn nạn. Còn việc chọn nét nghĩa nào là tùy thuộc quan điểm, thái độ, cách hiểu hay ý định... của dịch giả. Tuy nhiên, dù chọn nét nghĩa nào cũng phải căn cứ vào nội dung

tư tưởng, chủ đích và hàm ý của tác giả. Và ta nhận ra rằng, cái tên “Những người khốn khổ” ngoài việc dịch sát với nghĩa cơ bản của từ “misérables”, còn ẩn chứa một tinh thần nhân văn cao cả. Ở đây ta cảm nhận được một sự cảm thông, chia sẻ, nỗi xót xa, một nỗi đau..., nhưng trên tất cả là tình thương bao la của tác giả đối với những con người có thân phận thấp hèn, bị vùi dập, những người ở tận “dưới đáy” của xã hội. Dịch được như thế là thể hiện sự hiểu biết và ý thức sáng tạo rất nhân văn của người dịch.

iv) Cuốn “Je vais en France, 2003-2004” (dịch nguyên văn là “Tôi đi Pháp”) là một tài liệu do Trung tâm Quốc gia phục vụ sự nghiệp đại học và trường học Pháp (CNOUS) phát hành. Vì đây là tài liệu hướng dẫn các thủ tục và toàn bộ quy trình giúp học sinh - sinh viên Việt Nam có được cơ hội tham gia các chương trình học tại các trường trung học, cao đẳng và đại học của Pháp. Nếu chỉ dịch là “Tôi đi Pháp” thì cuốn sách dễ bị lầm lẫn với những tài liệu khác như một cuốn nhật ký hay chuyện kể về một chuyến đi Pháp của ai đó... và không gọi sự chú ý cần thiết đối với những người quan tâm. Với mục đích tăng tính hấp dẫn và sức thu hút của cuốn sách, dịch giả đã cho cuốn tài liệu một cái tiêu đề gần như mới hoàn toàn trong tiếng Việt “Hướng dẫn du học Pháp”. Mặc dù có những khác biệt so với tên gọi trong nguyên tác, có thể xem đây là một ý tưởng hay, một yếu tố sáng tạo trong dịch thuật (xem Vũ Văn Đại, 2004).

v) Truyện vừa “Предварительные итоги” (có nghĩa từ điển là: Sơ kết, kết quả sơ bộ) của nhà văn Nga Xôviết Iuri Triphônốp được dịch giả Phan Hồng Giang và Trần Thọ Chính dịch ra tiếng Việt mang tên “Nửa đời nhìn lại” (do Nhà xuất bản Tác phẩm mới - Hội Nhà văn ấn hành năm 1987). Quả thật, nếu để tên tác phẩm y nguyên như tên do tác giả đặt là “Sơ kết” hay “Kết quả sơ bộ” thì phần đông độc giả sẽ nghĩ đó là một bản báo cáo sơ kết hay đánh giá sơ bộ kết quả công tác của một cơ quan quản lý hay đơn vị hành chính nào đó. Và chắc không mấy ai có hứng thú chọn để đọc vì nó không gây một chút ấn tượng nào (và hệ quả là sách sẽ không bán được!). Có lẽ vì lý do ấy mà các dịch giả, căn cứ vào nội dung của câu chuyện đã tìm cho tác phẩm một cái tên mới là “Nửa đời nhìn lại” – một cái tên vừa phản ánh tâm

nguyên và thể hiện được ý tưởng của tác giả, vừa có khả năng gợi mở những liên tưởng và thực sự gây chú ý. Đây là một cách xử lý chuyên nghiệp và là ý tưởng sáng tạo đáng trân trọng của các dịch giả.

vi) Tên gọi một số tác phẩm (truyện ngắn) của các nhà văn Việt Nam được các dịch giả người Pháp chuyển sang Pháp ngữ đã có những thay đổi rất đáng kể. Chẳng hạn, truyện “Người vãi linh hồn” khi dịch sang tiếng Pháp thành “Anh hùng vãi đá ra quần”; “Chín bỏ làm mười” được dịch thành “Chín người đàn ông của đời tôi”; “Hậu thiên đường” được dịch thành “Thiên đường, rồi sau đó thì sao?”; “Hai người đàn bà xóm Trại” được dịch thành “Nấu bao nhiêu bánh chưng?”... (xem thêm Phạm Hồng Vinh, 2001). Ở đây, tên của nguyên tác gần như bị biến đổi hoàn toàn và nội hàm, ý nghĩa của chúng cũng không còn nguyên vẹn nữa. Có thể coi như tác phẩm đã được mang tên mới. Phải chăng nguyên nhân của sự thay đổi này là do những khó khăn trong xử lý ngôn ngữ nguồn hay là ý tưởng sáng tạo của dịch giả? Hay có thể đây là một cách tiếp cận mới trong lý luận dịch – dịch theo phương pháp giải nghĩa?

Trong một số công trình dịch thơ của thi sỹ Hồ Xuân Hương do các dịch giả Nga thực hiện chúng ta cũng gặp những hiện tượng tương tự. Tuy nhiên, sự thay đổi tên gọi tác phẩm ở đây không hề làm thay đổi bản chất của vấn đề mà lại làm cho nội hàm ngữ nghĩa trong bản dịch tiếng Nga rõ ràng, cụ thể hơn. Chẳng hạn, tên bài “Chửa hoang” được dịch thành “Без мужа беременная” (Không có chồng mà chửa) và tên bài “Su cụng” được dịch ra tiếng Nga thành “Распутник” (Kẻ trác táng) thì chắc chắn đây là cách tiếp cận theo phương pháp dịch giải nghĩa (xem thêm Lê Đức Mẫn, 1993). Nếu dịch theo nghĩa đen (nghĩa từ vựng) thì “Su cụng” sẽ được chuyển dịch thành “Старый монах” (“Nhà sư già” hay “Vị sư cao niên”) và như thế không thể lột tả được bản chất của sự vật và hàm ý mỉa mai, châm biếm của nữ thi sỹ. Ở đây tác giả muốn vạch trần bộ mặt thật của một “con dê cụng” đội lốt nhà sư nên mới dịch là “Kẻ trác táng”. Dịch như vậy là hợp lý và đó chính là một ý tưởng hoàn toàn mang tính sáng tạo.

vii) Tiểu thuyết “La Rabouilleuse” của Đại văn

hào Pháp Bandác được cố dịch giả Hoàng Hải dịch (NXB Văn học ấn hành năm 1997) với tên gọi “Trời có mắt”. Nhưng trong tập XV, bộ “Tấn trò đời” (NXB Thế giới ấn hành năm 1999) Dịch giả - Nhà nghiên cứu Lê Hồng Sâm giới thiệu và lấy tên mới là “Cô gái Xua cá”. Nếu chỉ đọc tên truyện mà không tra cứu thì chắc ít ai rõ “xua cá” là từ phiên âm hay dịch nghĩa và không hiểu “cô gái xua cá” là gì. Qua từ điển Pháp - Việt, chúng tôi được biết là động từ “rabouilleuse” có nét nghĩa cơ bản là “khuấy động nước để xua / đuổi đàn cá rời khỏi nơi trú ẩn” (cho người ta bắt). Như vậy “La Rabouilleuse” nghĩa là “Cô gái khuấy động nước để đàn cá bơi ra khỏi nơi trú ẩn”. Giá chỉ cần dịch là “Người xua cá” thì cũng đã dễ hiểu hơn, nhưng vì câu lệ vào quán từ “La” nên dịch giả dịch là “cô gái”. Ở đây, để làm rõ nghĩa hơn, ta có thể dịch theo phương pháp diễn giải, chẳng hạn dịch thành “Người đánh bắt cá” thì nghe ổn hơn. Còn tên câu chuyện do dịch giả Hoàng Hải đặt là “Trời có mắt” không có mối liên hệ trực tiếp nào với cụm từ “La Rabouilleuse” mà lấy ý từ nội dung của câu chuyện: Nhân vật chính (viên sỹ quan Philip Bridâu) - kẻ đã dùng mọi mưu mô, thủ đoạn xảo quyệt để đoạt gia tài nhà Rôgét thì cuối cùng lại lăn ra chết và chẳng được hưởng một chút gì. Còn người em (họa sỹ Giôxép Bridâu) ngây thơ, chất phác, vô tâm thì lại được hưởng tất cả. Dịch giả đặt tên truyện là “Trời có mắt” cũng có cái lý của ông và đây chính là ý tưởng hoàn toàn mang tính sáng tạo.

2.2. Ý tưởng sáng tạo trong việc dịch tên riêng nước ngoài

Như đã từng đề cập trong một bài viết khác (xem Nguyễn Danh Vu, 2013), việc dịch tên riêng nước ngoài ra tiếng Việt dù đã có quy định (Quy định về chính tả tiếng Việt và về thuật ngữ tiếng Việt. NXB Giáo dục 1984) nhưng vì không có sự áp dụng thống nhất nên các dịch giả thường tùy ý làm theo cách của riêng mình. Xin nêu một số cách thức dịch tên riêng nước ngoài chủ yếu: i) Để nguyên dạng từ nước ngoài; ii) phiên âm sang tiếng Việt; iii) dịch nghĩa sang tiếng Việt; iv) chuyển tự hoặc chuyển âm sang tiếng Anh.

i) Hiện nay, tình trạng để nguyên dạng tên riêng nước ngoài trong các văn bản dịch là khá phổ biến, kể cả trên các báo, tạp chí hàng ngày.

Điều này gây khó khăn không nhỏ cho độc giả, đặc biệt là tầng lớp lao động ít học vấn, trẻ em... (bởi không phải ai cũng biết ngoại ngữ, đặc biệt những ngoại ngữ không phải là ngôn ngữ thông dụng quốc tế). Xin nêu một ví dụ: Trong bản dịch truyện ngắn “Kiệt tác không người biết” (Ban-dắc. Tấn trò đời. Tập 15, tr.331) các tên riêng đều được dịch giả giữ nguyên dạng tiếng Pháp. Ta xem đoạn dịch sau: “...một chàng trai ăn vận rất xoàng xĩnh, dạo bước trước cửa một ngôi nhà ở phố *Grands-Augustins*, tại *Paris*... trong đó chắc họa sỹ của *Henri IV* đang làm việc, người họa sỹ bị *Marie de Medicis* nhạt nhẽo để sử dụng *Rubens*”... (Cũng xin lưu ý là trong nhiều tác phẩm văn học Pháp được dịch ra tiếng Việt chúng tôi đều thấy hiện tượng này!).

ii) Việc dịch tên riêng nước ngoài ra tiếng Việt bằng cách phiên âm từ chính ngôn ngữ gốc cũng được thực hiện theo một vài cách khác nhau. Có dịch giả khi phiên âm để các âm tiết viết liền nhau, không có dấu cách như:

- “*Ivan Kudomích* không có nhà. Ông nhà tôi sang chơi bên nhà cha *Ghêraxim* rồi. Nhưng chả sao đâu cậu ạ. Tôi là nội trợ nhà ông ấy đấy. Xin cậu cứ tự nhiên. Cậu ngồi chơi đã” (Puskin. Người con gái viên đại úy).

Nhưng cũng có dịch giả khi phiên âm đặt dấu cách giữa các âm tiết:

- “Thôi đi nhé! Nào thôi đi! – *Pô-lốp-xép* nói với giọng dữ tợn.

Lia-chép-xki nhún vai – Sao lại thế được? Và thôi cái gì mới được chứ?” (Sô-lô-khốp. Đất vờ hoang).

Tuy nhiên, khi phiên âm tên nước ngoài ra tiếng Việt chúng ta thường gặp một số vấn đề đòi hỏi phải biết xử lý một cách linh hoạt vì ta không thể dịch hết và chính xác các âm của tiếng nước ngoài được: Đôi khi phải lược bớt phụ âm đi, đôi khi phải thêm nguyên âm vào, đôi khi phải chuyển đổi phụ âm này bằng một phụ âm khác... do nguyên tắc cấu âm trong hai ngôn ngữ khác nhau và một số phụ âm tiếng nước ngoài không có trong tiếng Việt, chẳng hạn như các từ *Balzac*, *Paris*, *Washington*, *Alexandr*... có thể chuyển dịch thành *Bandác*, *Pari*, *Oasinhton*, *Aléxanđơ*... Ở đây, do trong tiếng Việt không có phụ âm *z*, *w* nên buộc ta phải chuyển chúng

thành phụ âm tương đương là *d*, *gi* hay nguyên âm *o*; phụ âm *g* phải đổi thành *h*; phụ âm *l* không bao giờ đứng cuối vần nên ta phải chuyển thành *n*; phụ âm câm *h* và phụ âm *s*, *d* ở cuối từ ta phải loại bỏ hoặc nếu không phải thêm nguyên âm *ơ* vào; những phụ âm đôi như *sh*, *dr* phải loại bỏ bớt (vì tiếng Việt không có phụ âm đôi)... Đây chính là quá trình Việt hóa các từ tên riêng nước ngoài thông qua con đường dịch thuật.

Liên quan đến vấn đề này cần lưu ý là hiện trong tiếng Việt còn một số lượng lớn những tên riêng nước ngoài được phiên âm ra Việt ngữ từ Hán ngữ và những từ gốc Pháp ngữ được chuyển tự sang tiếng Việt. Về lý do, có lẽ trước đây (từ nửa đầu thế kỷ 20 trở về trước) phần lớn các tác phẩm văn học nước ngoài du nhập vào Việt Nam đều qua tiếng Hán và sau đó là tiếng Pháp nên chúng ta có những cái tên nghe khá lạ tai như Mỹ-lợi-kiên (nước Mỹ), Âu-ba-la (châu Âu), Pháp-lan-tây (nước Pháp), Anh-cát-lợi (nước Anh), Ý-đại-lợi (nước Ý), Nga-ta-lư (nước Nga), I-pha-nho (nước Tây Ban Nha), Tô-cách-lan (xứ Xcốt-len), Tân-gia-ba (nước Sing-ga-po), Xiêm-la (nước Thái Lan), Ai-lao (nước Lào), Cao Miên (nước Căm-pu-chia), Hoa-thịnh-đốn (thành phố Oa-sinh-ton), Mạc-tur-khoa (thành phố Mát-xcơ-va)..., kể cả những tên gọi như Nhật Bản, Triều Tiên, Trung Quốc... cũng đều là phiên âm từ Hán ngữ. Trong tiếng Việt hiện đại, một số tên sau này được cắt bớt những cái đuôi đi và trở thành Mỹ, Âu, Pháp, Anh, Nga, Ý... như hiện nay. Riêng nước Mỹ, ngoài tên gọi phổ biến này còn có một tên gọi khác là Hoa Kỳ (tên đầy đủ là Hợp chúng quốc Hoa Kỳ). Cái tên này xuất phát từ lá cờ (quốc kỳ) nước Mỹ: Trên đó có 50 ngôi sao thể hiện 50 bang (trông giống như những nụ hoa) và vì thế người ta gọi nước Mỹ là đất nước Hoa Kỳ (cờ hoa). Đây cũng là một từ Hán-Việt. Ngoài ra, trong kho từ vựng tiếng Việt hiện đại còn lưu giữ nhiều từ được chuyển tự từ tiếng Pháp như cờ-lê, mỗ-lết, pê-đan, gác-đờ-bu, phanh, gác-đờ-xen, gác-ba-ga, xích-lô, ô-xi, hy-đrô...

Dịch giả đôi lúc cũng phải chấp nhận sự mất mát khi dịch tên riêng nước ngoài ra tiếng Việt. Chẳng hạn, trong truyện ngắn “Một chuyện đùa” của nhà văn Nga Sêkhốp, khi dịch sang tiếng Việt, dịch giả Phan Hồng Giang đã chuyển toàn

bộ cách gọi tên của người Nga như *Надежда Петровна* (Nagiêdoda Pêtrôpna - một cách gọi trang trọng mang nghi thức xã giao), *Наденька* (Nagiencia - cách gọi trừu mến), *Надя* (Nadia - cách gọi thân mật, âu yếm)... thành một cách gọi duy nhất là *Nadia*. Ở đây, có lẽ do muốn tránh phiền hà cho độc giả Việt Nam khi làm quen với văn hóa gọi tên của người Nga, hoặc cũng là để tránh phải có những giải thích không cần thiết, dịch giả đã có cách xử lý riêng như thế. Đây cũng là một ý tưởng sáng tạo, một cách làm mà những dịch giả khác có thể tham khảo để học hỏi hoặc rút kinh nghiệm.

iii) Trong một số trường hợp, khi có thể, dịch giả kết hợp vừa phiên âm, vừa dịch nghĩa tên riêng nước ngoài ra tiếng Việt. Việc dịch nghĩa chỉ có thể thực hiện được khi tên đó phải mang một nghĩa từ vựng cụ thể. Chẳng hạn, ở Liên-xô trước đây, tại Trung tâm vũ trụ Bai-can-nua có một thành phố được gọi tên là “Город Звезды” - có thể dịch là “Thành phố Dơ-ve-giơ-đa” hay “Thành phố Ngôi sao”; Ở Mát-xcơ-va (thủ đô Liên bang Nga) có nhà hát “Большой Театр”, có thể dịch ra tiếng Việt là “Nhà hát Lớn”, nhưng hợp lý hơn cả là “Nhà hát Ban-sôi” vì còn một nhà hát khác là “Малый Театр” (nếu dịch là “Nhà hát Nhỏ” thì nghe có vẻ vô lý nó chẳng hề nhỏ chút nào) nên phải dịch là “Nhà hát Man-lưi”. Một số báo và tạp chí của thời Xô-viết và nước Nga hiện nay cũng có thể dịch theo hai cách: Phiên âm hoàn toàn hoặc dịch nghĩa hoàn toàn ra tiếng Việt. Ví dụ, báo “Правда”, “Комсомольская Правда”, “Московские Новости”, “Московский Вечер”, “Известия”... có thể dịch thành báo “Pra-vơ-đa” hay “Sự thật”; báo “Côm-xô-môn-xkai-a Pra-vơ-đa” hay “Sự thật Đoàn Thanh niên Cộng sản”; báo “Ma-xcốp-xki-e Nô-vô-xchi” hay “Tin tức Mát-xcơ-va”; báo “Mat-xcốp-xki Ve-tre-rơ” hay “Buổi chiều Mát-xcơ-va”, báo “I-dơ-ve-xchi-a” hay “Tin tức”... Trong hai cách dịch trên, dịch ra nghĩa tiếng Việt có ưu điểm là ai cũng hiểu và nhớ được tên tờ báo (nhưng nếu vô tình có tờ báo đó trong tay chưa chắc người đọc đã nhận ra nó), còn phiên âm ra tiếng Việt thì phức tạp hơn một chút vì phải chọn âm và dịch sao cho gần với âm trong nguyên bản để khi nói ra tên tờ báo đó những người biết tiếng Nga ai nghe cũng hiểu. Như vậy, dịch theo cách nào là tùy thuộc vào quan điểm và ý tưởng

sáng tạo của dịch giả, nhưng cả hai cách đó hiện nay đều có thể chấp nhận (riêng báo *Nhân dân* - Cơ quan Trung ương của Đảng CSVN luôn thực hiện nghiêm túc việc phiên âm ra tiếng Việt).

iv) Hiện nay trên báo chí và các dịch phẩm (đặc biệt là báo, tạp chí phát hành hàng ngày) có một hiện tượng và cũng là trào lưu rất phổ biến là tác giả bài viết chuyển dịch tất cả tên gốc từ tiếng nước ngoài (bất kể là tiếng nước nào) ra tiếng Anh. Theo thống kê sơ bộ của chúng tôi, cách thức này chiếm tới hơn 90% tên riêng nước ngoài. Có lẽ đây là phương pháp đơn giản nhất: Vừa dễ cho người viết và cũng dễ cho phần đông người đọc (vì tiếng Anh đã là ngôn ngữ quốc tế). Và chúng ta thường gặp những cái tên nước ngoài như: V.Putin (Tổng thống Nga), S.Lavrov (Ngoại trưởng Nga), Alexei Muller (Chủ tịch Tập đoàn Dầu khí Nga Gazprom), Igor Sechin (Chủ tịch Tập đoàn Dầu lửa Nga Rosneft), Gennady Timchenko và Oleg Deripaska (các tỷ phú Nga); Oleksandr Turchynov (Tổng thống tạm quyền Ukraine), Petro Poroshenko (tân Tổng thống Ukraine 2014), Narendra Modi (tân Thủ tướng Ấn Độ 2014), Nawaz Sharif (Thủ tướng Pakistan)...

Tóm lại, khi dịch tên riêng nước ngoài ra tiếng Việt hiện có bốn cách thức khác nhau và đều được độc giả chấp nhận (hay buộc phải chấp nhận). Còn việc chọn cách thức nào là hoàn toàn tùy thuộc vào quan điểm, chủ ý hay “quyền” lựa chọn của dịch giả. Mặc dù trong lĩnh vực này dịch giả ít có đất để phô diễn các ý tưởng sáng tạo của mình nhưng việc lựa chọn cách chuyển dịch tên riêng một cách phù hợp và được độc giả (thuộc các đối tượng khác nhau) đồng tình cũng là một đóng góp thể hiện tính sáng tạo của dịch giả.

2.3. Ý tưởng sáng tạo trong dịch các thực thể ngôn ngữ - đất nước học

i) Việc chuyển dịch một trong những nhóm những đặc ngữ - những từ chỉ thực thể (reali) ngôn ngữ - đất nước học không có tương đương hay “không thể dịch được” sang ngôn ngữ đích (ở đây là tiếng Việt) thường đòi hỏi khả năng sáng tạo cao của dịch giả. Chẳng hạn, trong tiếng Nga có những từ thuộc lớp ngôn ngữ - đất nước học như “кабитка” (một loại xe trượt tuyết), “сани” (một loại xe trượt tuyết), “тулуп” (một loại áo khoác

lông), “шуба” (một loại áo khoác lông), “сарафан” (một loại áo choàng), “армяк” (một loại áo choàng), “самовар” (một loại ấm trà), “чайник” (một loại ấm trà), “изба” (một loại nhà gỗ)... đã được các dịch giả xử lý theo những cách thức khác nhau. Hiện tồn tại ba cách chuyển dịch cơ bản: a) Dịch nghĩa; b) Phiên âm; c) Phiên âm + phần giải nghĩa. Chẳng hạn, từ “самовар” (loại ấm vừa có thể đun nước, pha và hãm trà – một sản phẩm nổi tiếng ở vùng Tu-la nước Nga) được giải nghĩa trong từ điển Việt-Nga là “cái ấm lò” và một số dịch giả cũng dịch như thế. Kể ra dịch giải nghĩa như vậy cũng là một ý hay mang tính sáng tạo của dịch giả vì nó khái quát được những chức năng cơ bản của loại ấm trà rất đặc trưng Nga này là “ấm” và “lò”. Và độc giả cũng phần nào hình dung được “самовар” dùng để làm gì (dù chưa nhìn thấy nó). Tuy nhiên, đây là một hiện tượng ngôn ngữ văn hóa - đất nước học nên dịch ra nghĩa cụ thể như vậy dường như lại làm mất đi nét độc đáo, cái hấp dẫn riêng của loại ấm trà Nga cổ này. Có lẽ chính vì lý do đó mà phần lớn dịch giả chọn cách phiên âm những thực thể ngôn ngữ văn hóa này ra tiếng Việt và nếu cần thì thêm phần chú giải riêng. Đây là cách làm vừa đơn giản, vừa an toàn lại tô đậm được bản sắc văn hóa trong nguyên tác. Dịch giả Cao Xuân Hạo (xem Pu-skin A.S., 1985) cũng đã làm theo cách tương tự. Ông chuyển dịch các thuật ngữ đó thành “chiếc áo su-ba”, “chiếc ấm xa-mô-va”, “cỗ xe trượt xa-nhi”, “ngôi nhà gỗ”... Riêng từ “тулуп”, “сарафан” và “кабитка”, dịch giả ngoài phiên âm còn thêm phần giải nghĩa và dịch là “chiếc áo lông tu-lúp”, “cái áo choàng xa-ra-phan” và “cỗ xe ki-bit-ca trượt tuyết có mũi”. Có lẽ dịch giả cảm thấy không yên tâm nếu chỉ dịch đơn thuần là “chiếc áo tu-lúp”, “cái áo xa-ra-phan”, và “cỗ xe ki-bit-ca” vì e rằng độc giả không hình dung ra sự khác biệt của các loại áo và loại xe trượt tuyết dùng ngựa kéo rất đặc trưng Nga này. Cũng có thể đây là một ý tưởng sáng tạo mang tính thử nghiệm trong dịch thuật của ông? Tương tự, từ “соцгородок” trong tiếng Nga nếu chỉ căn cứ vào nghĩa đen mà dịch là “thành phố xã hội chủ nghĩa” thì chắc chẳng mấy ai hiểu là gì, dù thuật ngữ “xã hội chủ nghĩa” thì ai cũng biết. Nếu tìm hiểu kỹ về mặt đất nước học, ta biết “соцгородок” là một khái niệm tồn tại trong những năm 30-40 ở Liên Xô trước đây và dịch

thành “Khu tập thể của cán bộ, công nhân viên của một xí nghiệp nhà nước” nào đó thì ai cũng hiểu cả. Đó là tri thức ngôn ngữ - đất nước học được khai phá trên cơ sở một tư duy sáng tạo.

2.4. Ý tưởng sáng tạo trong dịch thơ, ca từ, thành ngữ

i) Việc dịch thơ từ tiếng nước ngoài ra tiếng Việt, đặc biệt là từ tiếng Việt ra tiếng nước ngoài là một công việc vô cùng khó khăn và cực nhọc. Để dịch thơ nước ngoài, người dịch không chỉ am hiểu ngôn ngữ mà còn phải hiểu về văn hóa, lịch sử đất nước và cả bối cảnh của bài thơ, tác phẩm và tiểu sử tác giả. Ngoài ra, dịch giả cần nắm vững ngôn ngữ mẹ đẻ của mình, phải có một tâm hồn thi hứng đồng điệu với tác giả, phải nắm vững thi luật, tứ thơ, cảm nhận được nhạc tính trong thơ, nghĩa là phải rõ mẹo luật, cấu trúc, vần điệu, cảm xúc của bài thơ... thì mới hy vọng truyền tải được những gì nhà thơ thể hiện trong tác phẩm của mình.

Trong tác phẩm “Người con gái viên đại úy” của thi hào Nga A.C. Puskin, ở phần tựa đề của một chương, tác giả có sử dụng mấy câu thơ của nhà thơ Nga Khêрахсôp là: “Сладко было спознаваться / Мне, прекрасная, с тобой / Грустно, грустно расставаться / Грустно, будто бы с душой” (tạm dịch là: “Tôi cảm thấy thật ngọt ngào khi được làm quen với em, hỡi người con gái tuyệt vời. Và thật thật là buồn khi phải chia tay em - buồn như phải từ giã cõi lòng mình”). Dịch giả Cao Xuân Hạo đã dịch ý đoạn thơ trên ra văn xuôi và bạn ông, nhà thơ Thúc Hà, đã chuyển nội dung của lời dân ca Nga đó thành những câu thơ lục bát đậm đà hương vị ca dao (một thể thơ rất gần gũi với mọi người Việt Nam và được ưa chuộng nhất) là: “Êm thay buổi mới làm quen / Xinh xinh cô gái dịu hiền bên ta / Buồn thay cái phút lìa xa / Buồn như ta với lòng ta già từ”. Ở đây, mặc dù dịch giả đã chuyển đổi một số từ (như thay “ngọt ngào” bằng “êm” (êm đềm, êm ái), thay “tuyệt vời” bằng “xinh xinh” và “dịu hiền”), cũng như bổ sung thêm một số từ và ý nhằm chuyển tải hết nội dung, hàm ý và xúc cảm từ nguyên tác, vẫn phải khẳng định rằng, dịch giả đã thực hiện việc chuyển dịch đoạn thơ một cách hoàn hảo: Lời dịch không chỉ sát với nguyên tác mà còn rất trữ tình, du dương và có lẽ cũng không thể hay hơn được nữa. Đây thực sự là một công

việc khó khăn và thể hiện khả năng sáng tạo rất đáng trân trọng của dịch giả. Nhân nói đến thơ, chúng tôi cũng xin mạo muội nói thêm rằng, đã là thơ thì trước hết người ta quan tâm đến vần điệu rồi sau mới là nội dung, tư tưởng và cảm xúc. Một bài thơ dù có nội dung hay, ý tứ sâu sắc, ngôn từ hoa mỹ nhưng không có vần điệu, đọc lên nghe trúc trắc, lục cục như vương sạn trong mồm... thì chưa hẳn là một bài thơ hay.

Trong bài thơ nổi tiếng của nhà thơ Tố Hữu “Người con gái Việt Nam” có câu: “Em là ai? Cô gái hay nàng tiên? / Em có tuổi hay không có tuổi? / Mái tóc em đây hay là mây là suối”... - thể hiện sự ngỡ ngàng, ngưỡng mộ, kính phục của tác giả khi đứng trước hình ảnh người con gái Việt Nam anh hùng, bất khuất đã được một dịch giả Nga chuyển sang ngôn ngữ của mình là “Ты – бестрашный солдат, а на фею похожа / Ровно льется волос твоих черных ручей” (tạm dịch là: “Em là người con gái gan dạ mà lại giống như nàng tiên / Suối tóc đen của em chảy xuống mượt mà”... và ta không thấy đoạn câu “Em có tuổi hay không có tuổi” ở đâu cả. Phải chăng bản dịch đã có sai sót và không trung thành với nguyên tác? Tuy nhiên, nếu có chút hiểu biết về văn hóa Nga thì ta nhận thấy rằng, dịch như vậy (mặc dù thiếu ý) lại được xem là hợp lý vì nếu dịch đầy đủ ra tiếng Nga và hỏi về tuổi một người con gái thì người Nga sẽ cho là một sự ngớ ngẩn. Có thể coi đây là một ý tưởng mang tính sáng tạo nhưng cũng là một cách xử lý khôn ngoan, hợp lý và chuyên nghiệp của dịch giả. Trong quá trình chuyển dịch các yếu tố văn hóa – ngôn ngữ từ ngôn ngữ này sang một ngôn ngữ khác, các dịch giả khác có thể tham khảo và học hỏi cách làm này (xem thêm Lê Đức Mẫn, 1993).

ii) Ca khúc là nơi gặp gỡ giữa âm nhạc và thi ca, là “bài thơ” được “hát” lên. Vì thế, trong ca khúc phần lời hay ca từ không kém phần quan trọng và trong một số trường hợp có khi lời còn quan trọng hơn cả nhạc. Khi giới thiệu ca khúc nước ngoài, người ta thường có hai xu hướng trái ngược nhau trong cách xử lý ca từ: a) Dịch thật sát nghĩa; b) Phóng tác lời mới. Cả hai xu hướng đều có thể dẫn tới thành công hay thất bại: Có những bài hát được dịch chỉ một lần nhưng khá thành công. Có nhiều bài hát được dịch lại nhiều lần với

những phiên bản khác nhau và cũng rất thành công. Tuy nhiên, cũng có những bản dịch đã làm hỏng hoặc giết chết nguyên tác. Dịch sát nghĩa và nhuần nhuyễn ca từ là công việc rất khó, khó hơn dịch thơ nhiều bởi đó là dịch thơ trong điều kiện bó buộc của giai điệu và dấu thanh tiếng Việt. Có nhiều ca khúc nổi tiếng thế giới đã được dịch và Việt hóa thành công.

Ca khúc trữ tình “Đôi bờ” (tiếng Nga: “Два берега”): Phần lời của Grigôri Pôgiennian (Григорий Поженян), phần nhạc của Andrây Êspai (Андрей Эшпай) viết cho bộ phim Nga “Жажда” (tạm dịch: “Khát vọng” – phim phát hành năm 1960) là một ví dụ. Đây là bài hát nói về mối tình vô vọng của một cô gái. Dù bản thân nhận thức được điều này nhưng trong sâu thẳm trái tim mình cô gái vẫn hy vọng và kiên định chờ đợi. Bài hát với những giai điệu nhẹ nhàng nhưng thiết tha, sâu lắng không chỉ được yêu thích ở nước Nga mà còn rất nổi tiếng ở Việt Nam mặc dù nội dung bài hát trong tiếng Việt đã được mô-đi-phai (biến đổi) rất nhiều, không còn giữ được nguyên ý của lời Nga. Có lẽ, những ý tưởng trong việc chọn lời Việt cho bài hát một phần do cảm xúc tự nhiên của dịch giả, nhưng theo chúng tôi, chủ yếu là do tiết tấu, giai điệu của bài hát chi phối. Xin trích đoạn đầu của bài hát: “Ночь была с ливнями и трава в росе / Про меня, счастливая, говорили все / И сама я верила сердцу вопреки / Мы с тобой два берега у одной реки” (tạm dịch là: Đêm trôi qua với những cơn mưa rào và cỏ cây ướt đầm trong sương / Nói về em, tất cả đều bảo rằng em là người hạnh phúc / Nhưng trái với những gì trái tim mong ước, tự em, em tin rằng anh và em chỉ như đôi bờ trên một dòng sông). Hàm ý của ca từ trên là: “Dù mọi người có bảo em là người hạnh phúc, dù lòng em không mong muốn thế nhưng em vẫn tin đường đời của chúng mình mãi như hai đường thẳng song song không bao giờ gặp nhau”. Và một trong những phiên bản lời Việt (khá phổ biến) của bài hát như sau: “Đêm dài qua dưới mưa rơi em mong chờ anh tới / Cây cỏ hoa như nói lên lời: Em hạnh phúc nhất đời / Lòng riêng em thầm thiết yêu anh, Giữa tình đôi lứa ta / Một dòng sông sóng biếc long lanh / Đôi bờ đâu cách xa”. Rõ ràng trong lời Việt đã có nhiều chi tiết mới, nào là “em mong chờ anh tới”, “lòng em thầm thiết yêu

anh”, “giữa tình đôi lứa ta”, rồi “một dòng sông sóng biếc long lanh” và cuối cùng là “đôi bờ đâu cách xa”. Và chính vì những thay đổi này mà ý của ca từ cũng thay đổi: “Em mong anh trở về vì em yêu anh rất nhiều và mối tình đôi ta thật đẹp. Em vô cùng hạnh phúc và chúng mình sẽ không phải cách xa”. Như đã nói ở trên, việc dịch ca từ tiếng nước ngoài ra tiếng Việt là một công việc hết sức khó khăn, vất vả nên nó đòi hỏi rất nhiều khả năng sáng tạo của dịch giả và đôi khi phải chấp nhận những thay đổi, những mất mát và sự “không chung thủy” bởi đó chính là lao động sáng tạo nghệ thuật.

iii) Việc dịch thành ngữ, tục ngữ, châm ngôn, ngạn ngữ... (sau đây gọi chung là thành ngữ) từ tiếng nước ngoài ra tiếng Việt và ngược lại là một công việc cũng không ít khó khăn, đòi hỏi trình độ ngôn ngữ và năng lực sáng tạo cao của dịch giả. Về nguyên tắc, khi gặp một thành ngữ nước ngoài, ta có thể dịch nghĩa, dịch ý hay chuyển đổi bằng một thành ngữ tương đương và không ai có quyền bắt bẻ dịch giả là tại sao lại chọn phương thức ấy. Chẳng hạn câu tiếng Nga “Как дела? - Все хорошо!” (Có thể dịch thành: Công việc thế nào? – Mọi chuyện tốt đẹp / Mọi sự tốt lành / Mọi cái đều suôn sẻ / Mọi thứ đều xuôi chèo mát mái / Mọi việc đều thuận buồm xuôi gió...). Như vậy, có rất nhiều phương án để dịch tổ hợp trên, còn chọn phương án nào là quyền hoặc do khả năng sáng tạo của dịch giả. Tuy nhiên, để dịch cho hay, cho thật thuần Việt một thành ngữ nước ngoài thì ngoài sự hiểu biết sâu sắc văn hóa và nắm vững ngoại ngữ cũng như tiếng mẹ đẻ, dịch giả còn phải đầu tư nhiều công sức để nghiên cứu phương thức chuyển dịch một cách phù hợp nhất như tìm thành ngữ tương đương, sử dụng phương pháp trực dịch, dịch ý, dịch sao phỏng, dịch bán sao phỏng hay dịch mô tả...

Dưới đây chúng tôi xin nêu một vài đề xuất như những ý tưởng mang tính sáng tạo khi chuyển các thành ngữ từ tiếng nước ngoài ra tiếng Việt.

a) Trong tiếng Nga có thành ngữ “Кошка с собакой”, trong tiếng Anh có thành ngữ “Prevention is better than cure”. Ta nhận thấy rằng, trong tiếng Việt có thành ngữ tương ứng hoàn toàn (cả về nội dung, hình tượng, hình thức biểu đạt và chỉ có một chút khác biệt về trật tự từ

trong câu) với những thành ngữ này. Đó là “Nhu chó với mèo” và “Phòng bệnh hơn chữa bệnh”. Như vậy, trong trường hợp này ta không cần phải dịch mà sử dụng nguyên xi các thành ngữ Việt để giải nghĩa cho thành ngữ Nga và Anh.

Tương tự, trong tiếng Pháp có thành ngữ “Jouer avec le feu” và “Lune de miel” nghĩa là “Chơi với lửa” và “Tuần trăng mật”. Trong quá trình hội nhập, dần dà những cụm từ này trở thành thành ngữ Việt. Trong tiếng Nga có thành ngữ “Играть с огнем” và “Медовый месяц” cũng có nghĩa là “Chơi với lửa” và “Tuần trăng mật”. Như vậy những thành ngữ Nga này tương ứng hoàn toàn với thành ngữ Pháp và Việt.

b) Trong tiếng Nga có thành ngữ “Как с гуся вода” (nghĩa là “Như nước đổ đầu / mình ngỗng”), còn trong tiếng Việt có thành ngữ “Như nước đổ đầu vịt”. Như vậy, hai thành ngữ này có nội dung tương ứng nhưng hình thức thì có một phần khác nhau (ngỗng // vịt) nên ta có thể coi chúng là tương đương. Tương tự, trong tiếng Anh có thành ngữ “Empty vessels make the greatest sound” (nghĩa là “Những cái bình / thùng trống rỗng thì tạo âm thanh lớn nhất”). Trong khi đó tiếng Việt có thành ngữ “Thùng rỗng kêu to”. Như vậy hai thành ngữ này có nội dung tương ứng nhưng hình thức thể hiện khác nhau một chút (tạo âm thanh lớn nhất // kêu to) nên có thể coi hai thành ngữ này là tương đương.

c) Trong tiếng Nga có thành ngữ “Кто по лесу, кто по дрова” (nghĩa là “Người vào rừng, người kiếm củi”), còn trong tiếng Việt có thành ngữ “Trồng đánh xuôi, kèn thổi ngược”. Hai thành ngữ này (mặc dù có hình thức biểu đạt khác nhau nhưng nội dung giống nhau) nên có thể coi là tương đương. Tương tự như vậy, trong tiếng Anh có thành ngữ “Misfortunes never come singly” (nghĩa là “Bất hạnh không bao giờ đến một mình”) và “Birds of a feather flock together” (nghĩa là “Những con chim cùng một loại lông vũ thì kết đàn với nhau”), còn trong tiếng Việt có thành ngữ “Họa vô đơn chí, phúc bất trùng lai” và “Ngưu tầm ngưu, mã tầm mã”. Những thành ngữ này (mặc dù hình thức biểu đạt và hình tượng khác nhau nhưng nội dung giống nhau) nên cũng có thể coi chúng là tương đương.

d) Trong tiếng Nga có thành ngữ “Язык без костей” (có nghĩa “người hay nói liên thiên, lẻo mép”), còn trong tiếng Việt có thành ngữ “Lưỡi không xương” (nghĩa là “Người hay lật lọng, nay nói này, mai nói khác”). Hai thành ngữ trên có hình thức biểu đạt hoàn toàn giống nhau nhưng ý nghĩa của chúng lại khác nhau. Ở đây chúng ta gọi là hiện tượng “tương đương giả”.

e) Trong tiếng Anh có thành ngữ “There is no rose without thorn” (tạm dịch là “Không có hoa hồng nào mà không có gai”) và “There is no love without jealousy” (tạm dịch là “Không có tình yêu nào mà không có ghen tuông”). Đây là những thành ngữ không có tương đương trong tiếng Việt nên ta chỉ có cách duy nhất là dịch nghĩa ra tiếng Việt (xem thêm Nguyễn Ngọc Bội, 1984).

2.5. Ý tưởng sáng tạo trong chuyển dịch một số yếu tố ngoài ngôn ngữ

Như chúng ta đã biết, những yếu tố ngoài ngôn ngữ đôi khi chi phối hoặc có những ảnh hưởng lớn đến các thao tác xử lý một bản dịch và quyết định chất lượng của nó. Trong một số trường hợp, người dịch buộc phải cân nhắc giữa tính hợp lý, sự hài hòa và độ chính xác, sự trung thành khi chuyển dịch những yếu tố ngoài ngôn ngữ. Điều này đòi hỏi sự tinh tế và khả năng sáng tạo rất cao của dịch giả. Xin dẫn một vài ví dụ để minh họa:

i) Trong bản tự bạch của Mác, khi đáp lại câu hỏi của con gái “Đức tính mà cha yêu thích nhất ở người phụ nữ là gì?”. Mác trả lời “yêu đuối”. Nhà xuất bản Thanh niên ấn hành cuốn sách về Mác vào năm 1976, khi cuộc kháng chiến chống Mỹ vừa giành thắng lợi và trong sự nghiệp đó có những đóng góp rất to lớn của phụ nữ Việt Nam. Có lẽ để phản ánh đúng nhận thức và tình cảm chung của toàn dân thời đó đối với vị lãnh tụ vĩ đại của vô sản toàn thế giới và những người phụ nữ, dịch giả đã đổi từ “yêu đuối” thành “dịu dàng”. Tương tự, trong tác phẩm “Страшный суд” (Một phiên tòa khủng khiếp) của nữ văn sỹ Bungari Đmitrôpva, trong bản tiếng Nga, ở chương nói về Chủ tịch Hồ Chí Minh có câu “У надежды грустные глаза” (nghĩa là: “Niềm hy vọng có đôi mắt buồn”). “Niềm hy vọng” ở đây là tượng trưng cho Bác Hồ, nhưng có lẽ trong quan niệm của nhân dân ta, Bác thì không thể buồn

được. Một lãnh tụ tối cao của dân tộc, người đang lãnh đạo cuộc kháng chiến chống Mỹ cứu nước vĩ đại thì mắt không thể buồn. Và dịch giả đã dịch thành “Niềm hy vọng có đôi mắt trầm tư”. Dịch như vậy đương nhiên là không chính xác nhưng phù hợp với hoàn cảnh chính trị - xã hội của đất nước ở giai đoạn đó và đây chính là một tư duy sáng tạo của dịch giả (xem thêm Vũ Đình Vị, 1995).

ii) Trong tiểu thuyết “Chiến tranh và hòa bình” của đại văn hào Nga Lép Tônstôi do Hoàng Thiều Sơn, Trường Xuyên, Cao Xuân Hạo, Nhữ Thành dịch (Nhà xuất bản văn học Hà Nội, 2001), ở chương nói về trận đánh Bôrôđinô có đoạn tả một đoàn xe chở thương binh từ tiền tuyến về. Trong đoàn xe có lão đánh xe tên là Tit. Những người đánh xe trong đoàn tải thương cứ gọi tên ông Tít lên mà trêu đùa. Nguyên bản tiếng Nga có câu: “Тит! Э Тит, ступай молотить!” (nghĩa là: “Tít ơi! Hãy đi mà đập lúa đi!”). Và sau đó cả đoàn xe cười phá lên. Bản tiếng Pháp của dịch giả Pháp H. Mongault đã dịch đúng nghĩa của câu tiếng Nga là: “Tit! Eh Tit, vas battre leblé!”. Trong bản tiếng Pháp của dịch giả Nga E. Guertik câu đó được dịch khác hẳn nguyên bản thành “Tit! Eh Tit, vas voir tapetite!” (nghĩa là: “Tít ơi! Hãy đi thăm bò nhí đi). Sờ dĩ có sự khác nhau trong cách dịch của hai dịch giả là do chi tiết “cả đoàn xe cười phá lên”. Họ cười vì sự trùng lặp (ngẫu nhiên) giữa cái tên của ông Tít và âm tiết cuối (có trọng âm) của từ “молотить”. Dịch giả Nga đã quan tâm đến chi tiết này còn dịch giả Pháp thì không. Nhưng nếu không có cái chi tiết tưởng như vụn vặt ấy, thì làm sao cắt nghĩa được tiếng cười rộ lên trong đoàn xe tải thương? Bản dịch của E. Guertik hơn bản của Mongault chính là ở chỗ này. Bản dịch tiếng Việt của nhóm dịch giả Cao Xuân Hạo cũng bắt chước cách làm Guertik: Hy sinh cái không cần thiết để giữ lại cái gì cần thiết hơn (ở đây dịch giả chọn cách hy sinh phần nghĩa để giữ lại phần âm) và dịch thành “Ông Tít! Ông Tít ơi, mắt ông nhắm tít!”. Đây không chỉ thể hiện sự sáng tạo mà cả một thái độ vô cùng nghiêm túc trong dịch thuật của dịch giả (xem thêm Cao Xuân Hạo. Bàn về dịch thuật. Thế giới chữ.com).

iii) Trong dịch văn học-nghệ thuật dịch giả cần phải cảnh giác với hiện tượng “Ý tại ngôn ngoại” (ý của câu nói nằm ngoài từ ngữ) vì những trường

hợp này luôn đòi hỏi trình độ ngôn ngữ, sự linh hoạt và ý thức sáng tạo cao của dịch giả. GS. Trương Chính có đề cập đến hệ quả tai hại của việc dịch theo nguyên tắc “tín” một cách cứng nhắc đến độ máy móc (cổ bảm sát nguyên văn, dịch “chữ đối chữ”) để đến nỗi không thể lột tả được tinh thần của nguyên bản trong đoạn dịch sau: “Bất sọi tơ tinh thần cứ mắc mứu lấy cái ánh sáng mặt trời lạnh lùng đã đi đứt thì còn có thú vị gì?”. Có lẽ chẳng độc giả nào hiểu được “sọi tơ tinh thần” là gì, “mắc mứu... ánh sáng mặt trời đã đi đứt” nghĩa là gì? Theo vị Giáo sư, không nên lấy từ dịch từ mà phải lấy ngữ khí trong câu mà dịch. Có trường hợp phải thêm hay bớt một số từ - thêm cho rõ nghĩa, bớt cho khỏi rườn rà, trùng lặp. Bảm sát nguyên văn đến nỗi câu văn của mình dở, vô nghĩa là sa vào hình thức chủ nghĩa bởi quá trọng hình thức có thể làm hại đến nội dung. Trong trường này, nếu đã hiểu rõ tinh thần của câu chữ và nguyên ý của tác giả, lựa lời diễn đạt cho lưu loát thì phải dịch như sau: “Bất lòng mình vương vấn với tháng ngày hưu quạnh đã qua, thử hỏi còn gì ý vị?” (xem thêm Trương Chính, 1995). Tương tự, trong bản dịch “Kiệt tác không người biết” (Ban-dắc. Tấn trò đời. Tập 15, tr.331) có một đoạn câu “Trong mọi tình cảm của con người đều có một đóa hoa nguyên sơ, sinh ra từ một nhiệt tình cao thượng cứ suy yếu dần dần, cho đến lúc hạnh phúc chỉ còn là một hồi ức và vinh quang chỉ còn là điều hư ngụy”. Ở đây, chẳng ai hiểu được “đóa hoa nguyên sơ” nghĩa là gì? Và tại sao “trong mọi tình cảm con người” lại có “đóa hoa” ấy... Có lẽ lỗi ở đây là do dịch giả không hiểu được tinh thần câu chữ trong nguyên tác, không rõ ý của tác giả và lại tuân thủ nguyên tắc dịch sát nghĩa một cách máy móc nên dẫn đến hệ quả nói trên (xem Nguyễn Danh Vu, 2013).

Thay cho lời kết

Một bản dịch văn học-nghệ thuật là một tác phẩm nghệ thuật. Dịch giả - với tư cách là người đồng sáng tạo để cho ra đời một bản dịch đạt chất lượng cao phải là người tinh thông ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ của mình (hoặc ngôn ngữ đích), phải am hiểu văn hóa của cả hai ngôn ngữ một cách sâu sắc, phải là người có tâm hồn nhạy cảm, nghe và thấu hiểu được “nhạc điệu” trong nguyên tác, có phong cách, kỹ năng và phẩm chất của một nhà

văn – đó là khả năng tái tạo văn bản và khả năng sáng tạo.

Nội dung và hình thức sáng tạo trong dịch văn học-nghệ thuật có thể được thể hiện trên mọi bình diện và cấp độ của bản dịch như sáng tạo trong dịch tên tác phẩm, dịch tên riêng nước ngoài, chuyển dịch các đặc trưng ngôn ngữ (đại từ nhân xưng, các dạng thức nghi thức lời nói, thành ngữ, thơ ca...), chuyển dịch các thực thể văn hóa - đất nước học, các yếu tố ngoài ngôn ngữ, đặc trưng phong cách, nội dung và hình thức biểu đạt của ngôn từ.

Ý tưởng sáng tạo của dịch giả phải luôn trong phạm vi, khuôn khổ cho phép và ở một chừng mực có thể chấp nhận được. Phải bảo đảm rằng bản dịch trung thành, chính xác nhưng không bị quá gò bó, khiến cưỡng do bám sát nguyên văn một cách cứng nhắc, máy móc..., nhưng cũng không được sáng tạo đến mức làm bản dịch sai lệch quá nhiều so với nguyên văn và đặc biệt là không để phản lại nguyên tác. Tiếng Pháp có câu “Traduire, c’est trahir” (nghĩa là: Dịch thuật là phản bội) hay “Traduttore, traditore” (dịch là phản) với ý nhắc nhở người dịch cần phải hết sức thận trọng để tránh những sai sót làm cho nội dung bản dịch biến dạng so với nguyên tác, làm thay đổi giá trị nghệ thuật của nguyên bản và làm sai lệch chủ ý của tác giả. Tuy nhiên, nếu có được một bản dịch chính xác, trung thành mà lại nhuần nhuyễn, uyển chuyển và hay thì đó là thành công của dịch giả - người sáng tạo nghệ thuật theo đúng nghĩa của từ này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Dân (2012) - *Về vấn đề sáng tạo trong dịch thuật*. Báo Nhân dân số ra ngày 27/4/2012. tr. 6.
2. Phạm Hồng Vinh (2001) - *Đầu đề dịch và dịch đầu đề*. Nội san Ngoại ngữ số tháng 6/2001, tr. 18.

3. Vũ Ngọc Cân (1994) - *Những khó khăn trong dịch và phương hướng khắc phục*. Nội san Ngoại ngữ số 11/1994, tr. 28.
4. Đinh Thị Reo (2001) - *Dịch văn học*. Nội san Ngoại ngữ số 6/2001, tr. 24.
5. Trương Chính (1995) - *Mấy ý kiến về dịch Lỗ Tấn*. Tuyển các bài viết về đề tài dịch - Trường Đại học Ngoại ngữ Hà Nội, tr. 161.
6. Cao Xuân Hạo (2011) - *Bàn về dịch thuật*. Thế giới chữ.com.
7. Trịnh Y Thư (2014) - *Đôi điều về dịch thuật*. Internet source.
8. Vũ Văn Đại (2004) - *Hiệu quả giao tiếp của bản dịch*. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ số 1/2004, tr. 54.
9. Lê Đức Mẫn (1993) - *Cách đánh giá một bản dịch*. Nội san Ngoại ngữ số 10/1993, tr. 13.
10. Nguyễn Văn Chiến (1993) - *Từ xưng hô trong tiếng Việt*. Việt Nam – Những vấn đề ngôn ngữ và văn hóa. Hà nội, 1993, tr. 60.
11. Nguyễn Ngọc Bội (1984) - *Thành ngữ tiếng Nga và một vài phương thức chuyển dịch*. Nội san ngoại ngữ số 10/1984, tr. 62.
12. Nguyễn Danh Vu (2013) - *Bàn về dịch văn học nhân đọc bản dịch “Kiệt tác không người biết” của đại văn hào Ban-dắc*. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ số 36/2013, tr. 112.
13. Vũ Đình Vị (1995) - *Một số yếu tố ngôn ngữ và ngoài ngôn ngữ cần lưu ý trong công việc dịch thuật*. Tuyển các bài viết về đề tài dịch. Trường Đại học Ngoại ngữ Hà Nội, 1995, tr. 14.

NGUỒN TRÍCH DẪN VĂN HỌC

1. Puskin A.S. - *Người con gái viên đại úy*. Tuyển tập văn xuôi. NXB Cầu vồng, M., 1985 (Cao Xuân Hạo dịch).
2. Sô-lô-khốp M. - *Đất vỡ hoang*. NXB Văn học Giải phóng, 1976 (Trúc Thiên - Văn Hiến - Hoàng Trình dịch).
3. Tônstôi L.H. - *Chiến tranh và Hòa bình*. NXB Văn học, 2001 (Hoàng Thiệu Sơn - Trường Xuyên - Cao Xuân Hạo - Nhữ Thành dịch)..

HANOI

SO SÁNH TRẬT TỰ TỪ - ÁP DỤNG VÀO GIẢNG DẠY BIÊN - PHIÊN DỊCH TIẾNG NHẬT VÀ TIẾNG VIỆT

Lương Hải Yến

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết so sánh đặc điểm trật tự từ trong tiếng Nhật và tiếng Việt. Tiếng Nhật được biết đến là loại ngôn ngữ có cấu trúc SOV, trong khi đó tiếng Việt lại là cấu trúc SVO. Mặc dù các ngôn ngữ đều có những điểm chung về trật tự từ cơ bản, nhưng cũng có sự khác nhau về điểm này. Kết quả sau khi so sánh giữa trật tự từ tiếng Nhật và tiếng Việt qua các ví dụ cụ thể tác giả thấy hai ngôn ngữ có rất nhiều điểm khác biệt về trật tự từ của hai ngôn ngữ. Những khác biệt về trật tự này cũng cần phải được lưu ý trong quá trình dịch từ tiếng Nhật sang tiếng Việt và ngược lại.

Abstract: In this paper I intend to make

comparision of word order in Vietnamese and Japanese. One way of categorizing languages is based on the word order of a simple sentence. Japanese is known as an SOV (subject-object-verb) language. Vietnamese, in comparison, is a SVO language. Although each language has a basic word order, they differ in how strictly they adhere to that pattern. From the examples I can find many differences in the word order between Japanese and Vietnamese. In other words, there are many differences in word order of both languages that need to be noted in translation work of Japanese and Vietnamese.

日本語とベトナムの語順の比較 -日本語翻訳指導に應用-

1. はじめに

ベトナム語はオーストロ・アジア語族のうち、モン・クメール諸語のベト・ムオン語派に属する言語である。形態論的分類からみると、ベトナム語は孤立語であり、語彙の点ではモン・クメール諸語に近く、音韻の点ではタイ語に似ていると言われている。また、単語に語形変化がなく、語順が文法的機能や文の意味を決定する。日本語と比べ、語順という点から見ると、ベトナム語は日本語と正反対の言語といっても過言ではないだろう。この語順の違いから、ベトナム人の日本語学習者は日本語をベトナム語に、ベトナム語を日本語に訳す時に困難を感じる人が多いと思われる。そこで、翻訳指導の際、学習者の困難を解消するために、両言語の語順の原則に基づき、文構造の分析を指導することが必要ではないだろうかと思われる。

2. 日本語とベトナム語の語順についての理論

これまで、日本語とベトナム語の語順の比較に関する研究はなされていないが、それぞれの語

順についての研究は数多く行われてきた。

ベトナム語の語順について研究を行った研究者としては、Nguyen Tai Can、Cao Xuan Hao、Ly Toan Thang、Nguyen Minh Thuyet、Nguyen Minh Hiep、Diep Quang Banなどが挙げられる。その中、Ly Toan Thang (2004)は一般の語順についての理論、世界言語の基本的な語順を紹介しながら、ベトナム語の語順を分析した。Nguyen Tai Can (1998)では、ベトナム語の節における語順について分析を行った。その研究では、動詞が中心となった節と名詞が中心となった節を考察し、それぞれの節にある主要部と補部を詳しく分析した。Nguyen Minh Thuyet、Nguyen Minh Hiep (2014)においてもベトナム語の文構造について分析を行った。

日本語の語順に関しては、これまで、数多くの研究者によって研究されてきた。有名な日本研究者として、北原保雄、佐伯哲夫、中右実、砂川有里子、富田英夫、南不二男、角田太作、石黒圭、盛岡隆志等が挙げられる。世界の言語では、数多くの言語が存在しているが、中右(2013)は、自然言語での主語、目的語、動詞の相対的語順を考え

てみると、倫理的に可能な語順として、以下の6通りの場合が考えられると述べる。

- a) 主語 - 目的語 - 動詞(SOV)
- b) 主語 - 動詞 - 目的語(SVO)
- c) 動詞 - 主語 - 目的語(VSO)
- d) 動詞 - 目的語 - 主語(VOS)
- e) 目的語 - 動詞 - 主語(OVS)
- f) 目的語 - 主語 - 動詞(OSV)

上記の6つの語順では、日本語はSOV型の語順、ベトナム語はSVO型の語順に当たる。この語順からすると、日本語とベトナム語は動詞と目的語の語順は正反対である。ただし、f)のOSV型の語順は両言語において可能なものとなっている。石黒(2012)では、「日本語の語順は自由だと言われます。いくら自由だと言っても、言葉には基本的な語順というものがああります。」と述べている。典型的な語順としては、①「時」を表す語句、②「場所」を表す語句(で格)、③「主格」を表す語句(が格)、④「相手」を表す語句(に格)、⑤「対象」を表す語句(を格)、⑥動詞(述語)がある。つまり、日本語の語順にも「いつどこでだれがだれに何をした」というような基本的な語順があると述べられている。日本語非母語話者の学習者はこの基本的な語順を習得すれば、日本語の文を作成するがより寛太になるだろうと思われる。もちろん、実際には場面などによって、その基本的な語順がある程度変えることが可能となることもあるが、それについては本稿で深く言及しない。

3. 日本語とベトナム語の語順の比較

世界では各民族が使用しているそれぞれの言語にはそれぞれ異なる語順が存在するように見えるが、上記で述べたように、現実には数学的に可能な語順は限られている。また、語順に関する研究が数多く行われてきたので、様々な研究観点が存在しているが、本項では、日本語と各世界言語の語順を比較した角田(1991)の観点を参考にしながら、日本語とベトナム語の語順の相違点と共通点を考察し、翻訳と通訳の時に影響を与えるかを見ていく。

3.1. 主語(S)、目的語(O)と動詞(V)の語順

本節では、日本語とベトナム語の他動詞文と自動詞文を見る。

他動詞文については、上記で述べたように、日本語ではおもにSOVの語順を、ベトナム語では主にSVOの語順が用いられる。

日本語	ベトナム語
(1) 私が ご飯を 食べた。	(2) Tôi đã ăn cơm.
S O V	S V O

(ベトナム語の動詞は活用語尾がない。過去形を示すには過去の意味を持っている「đã」という孤立の語を入れる。)

角田(1991)では日本語では動詞が文末に来るということが重要な規則であるため、動詞が文末に来さえすれば、主語と目的語は入れ替わっても良いと述べられている。そのため、OSVの語順が可能になるのである。

- (3) ご飯を 私が 食べた。
- O S V

また、角田(前掲)では「話し言葉では、主語や目的語が動詞の後に来ることも頻繁に起こる。そういう意味では、動詞が必ず文末に来なければならないというわけではない。しかし、その場合、文が一旦終わって、何かを付け加えたという感じがする。」と述べられている。そのため、会話では、OSVの語順が可能になるのである。

- (4) ご飯を 食べた、 私が。
- O V S

日本語と比較すると、ベトナム語では、目的語が主語の前に来ることがあるが、目的語と動詞が主語の前に来る文は許されない。つまり、OSVの語順は可能であるが、OVSの語順は不可能である。

(5) Com tôi đã ăn.	(6) Com đã ăn tôi.
O S V	O V S (X)
(ご飯は私が食べた。)	(直訳：ご飯は私を食べた。)

次に、両言語の自動詞文の語順を見る。日本語では主語と動詞の順番については他動詞文について述べたことが当てはまる。ベトナム語では、自動詞文の語順はSVである。この順番を変えると、動詞は他動詞の意味になる。つまり、ベトナム

ム語では、語形ではなく、文中にある動詞の語順によって、他動詞か自動詞の意味が決まる。

(7) Cửa đóng. S V (ドアが閉まった。) ⇒自動詞	(8) đóng cửa. V S (ドアを閉めた。) ⇒他動詞
--	---

この語順の違いは翻訳と通訳の時には身につけておけば、文の骨組みを正確に把握できる。そうすると、文の大意も掴みやすくなる。これは特に通訳の時に重要な役割を果たす。なぜならば、通訳の時、最初に発言を聞くが、もし全体の内容を把握できなければ、発言のメッセージを正確に伝達できないことになる。

3.2. 側置詞と名詞

角田（前掲）では側置詞の代表的なものには前置詞と後置詞があるとされている。日本語では名詞の後に来る、即ち後置詞であり、ベトナム語では名詞の前に来る、即ち、前置詞である。

日本語	ベトナム語
(9) 日本 に ~ ⇒後置詞	(10) ở Nhật Bản ⇒前置詞

例(9)と(10)から見ると、日本語とベトナムの側置詞と名詞の順次は反対である。反対であれば、翻訳や通訳する時には、情報の入ってくる順番が違って行く。例えば、日本語からベトナム語に訳す場合、名詞による情報が先に受けられるのに対して、ベトナム語から日本語に訳す場合、側置詞の情報が先に来ることになる。

3.3. 所有格と名詞

角田（前掲）では日本語では所有格が後置詞の「の」で示され、所有物を示す名詞の前に来ると述べている。ベトナム語では前置詞の「của」で示され、所有物を示す名詞の後ろに来る。

日本語	ベトナム語
(11) 花子 の ペン 所有主→所有格 →所有物	(12) Bút của Hanako 所有物→所有格 →所有主

ベトナム語では、所有物が人の場合、所有格

が省略できる。つまり、所有物+所有主という語順が可能になる。

(13) Bó tôi (所有物 → 所有主)
父 私 (=私の父)

日本語では、特に家族の人の場合、一つの言葉でも誰の所有物か分かるため、所有主+所有格の省略が可能である。

(14) 父 (=私のお父さん)
(15) お父さん (=誰かのお父さん)

上記の例から見ると、ベトナム語と日本語の所有格と名詞に関する語順が反対であることが分かる。つまり、この翻訳や通訳の時には、所有格と名詞の位置を必ず変える必要になる。

3.4. 指示詞と名詞

日本語では、指示詞は名詞の前に来るが、ベトナム語では逆である。両言語ではそれぞれの逆の語順が不可能である。

日本語	ベトナム語
(16) この 本 指示詞 → 名詞	(17) quyển sách này 名詞 → 指示詞

例から見ると、日本語とベトナム語の指示詞と名詞の語順は反対であるため、両言語を置き換える時にも指示詞と名詞の位置を変える必要がある。

3.5. 数字と名詞

数詞は日本語もベトナム語も同様に、名詞の前に来る。しかし、日本語では後置詞の「の」が介入するのに対して、ベトナム語では、数詞は直接に名詞の前に来る。

日本語	ベトナム語
(18) 三本 の 鉛筆 数詞 (類別詞 →) → 後置詞 → 名詞	(19) ba (cái) bút chì 数詞 → (類別詞 →) 名詞

上記の例を見てみると、ベトナム語は日本語と違い、数詞に「人」「本」「足」等の類別詞的な接尾辞はないが、一般的には cái, con, chiếc などの用な類別詞が用いられている。つまり、数

字と名詞の語順に関しては、日本語とベトナム語が同じであり、数字と名詞の間には類別詞が入っている。ただし、難しいのは名詞に当てはまる類別詞を訳すことである。

3.6. 形容詞と名詞

日本語では、形容詞と形容動詞があるが、ベトナム語ではその区別はない。語順の観点からみると、形容詞と名詞の語順は次のようになっている。形容詞は日本語では名詞の前に来るのに対して、ベトナム語では後に来る。

日本語	ベトナム語
(20) 赤い 花 形容詞→名詞	(21) hoa đỏ 名詞→形容詞

上記の例からすると、両言語では形容詞と名詞の語順も逆である。翻訳や通訳する時は主要部の役割を果たす名詞を先に探す。ベトナム語から日本語に訳す場合、名詞を修飾する形容詞を先に来る。一方、日本語からベトナム語に訳す場合、名詞を訳してから、就職する形容詞を置き換える。

3.7. 関係節と名詞

日本語では関係節は名詞の前に来るが、ベトナム語では関係節は修飾する名詞の後ろに来る。

(22) 日：[昨日、スーパーで買った]リンゴは冷蔵庫の中にある。

(23) 越：Táo [hôm qua mua ở siêu thị] ở trong tủ lạnh.

もし、この関係節の中に、もう一つの関係節がある場合でも、このルールは変わらない。つまり、派生する関係節は日本で必ず修飾する名詞の前に、ベトナム語で必ず名詞の後ろに来る。

(24) 日：[昨日、駅の近くにあるスーパーで買った]リンゴは冷蔵庫の中にある。

(25) 越：Táo [hôm qua mua ở siêu thị gần nhà ga] ở trong tủ lạnh.

ちなみに、英語と同じような「what, where, who, which 等」の孤立の語が用いられるが、説明する部分を強調したい場合に使うことが多い。むりやりに使うと、文全体が不自然になるので、語順だけで、十分に関係節と名詞の関

係を示すことができる。

つまり、日本語とベトナム語の関係節と名詞の語順は正反対である。関係節が短い場合は翻訳と通訳の作業はまだ簡単であるが、実際には短い場合が少ない。つまり、翻訳と通訳の時、関係節が長いと、文の骨組みの分析が困難になる。

3.8. 固有名詞と普通名詞

日本語では固有名詞は一般に普通名詞の前に来るが、ベトナム語ではその逆である。

(26) 日：大阪 大学 (固有名詞→普通名詞)

(27) 越：Đại học Osaka (普通名詞→固有名詞)

ベトナム語では、固有名詞が普通名詞の前に来る場合もあるが、普通名詞が漢語から由来した限られた言葉の場合と漢語の言葉の組み合わせの順番をまねたい場合に限る。

(28) Hồ Chủ tịch (固有名詞→普通名詞)

ホー 主席 (Chủ tịch は「主席」の意味で、漢語由来である。は「ホーチミンの略語である。)

(29) 漢語をまねる場合： Quán Lan Hương

固有名詞→普通名詞

(ラン・フオン レストラン)

普通の場合： Quán Lan Hương

普通名詞→固有名詞

(レストラン ラン・フオン)

例から見ると、固有名詞と普通名詞の順番が逆であるが例外もある。翻訳する時はその順番を変える必要があるが、そのまま訳せば良い場合もある。

3.9. 比較の表現

日本語での語順は (主格を除いて) 以下の通りである。

比較の基準 + 比較の印 + 形容詞

(30) (この車は) あの車 より 安い

しかし、ベトナム語では、語順は日本語の逆

である。

形容詞 + 比較の印 + 比較基準

(31) (Cái ô tô này) rẻ hơn ô tô kia

(安い) (より) (あの車)

もちろん、比較するためには、他の比較表現もあるが、本稿では他の比較表現について言及しない。

3.10. 助動詞と本動詞

日本語では本動詞が先行する。しかし、ベトナム語では助動詞によって、動詞の前に来るものと、後に来るものとの二種類ある。

日本語	ベトナム語
(32) 食べている →本動詞+助動詞	(33) đang ăn →助動詞→動詞
食べてしまう→ 本動詞+助動詞	ăn hết →動詞→助動詞

このように、日本語とベトナム語の助動詞と本動詞の順番は同じものと、反対の順番のものがある。これは翻訳と通訳の時はそれほど難しくないとと思われる。

3.11. 副詞と動詞

日本語では副詞は動詞よりも前に来る。ベトナム語では副詞の種類により、文頭に来るものも、文中に来るものも、文末に来るものもある。

(34) 日：彼は 毎日 早く 起きている。

時の副詞 状態の副詞

(35) 越：Anh ta ngày nào cũng dậy sớm.

時の副詞 状態の副詞

Hàng ngày anh ta dậy sớm.

時の副詞 状態の副詞

Anh ta dậy sớm hàng ngày.

状態の副詞 時の副詞

以上の例文を見ると、時の副詞は文頭、文中、文末にすることができ、状態の副詞の場合は必ず動詞の後ろに来ることが分かる。この例からすると、日本語からベトナム語に訳す場合

は簡単であるが、ベトナム語から日本語に訳す場合はより難しいと伺える。

3.12. 副詞と形容詞

形容詞を修飾する副詞は、日本語では形容詞の前に来る。ベトナム語では、副詞により、形容詞の前に来る場合と、後ろに来る場合がある。日本語	ベトナム語
(36) 彼女は とてもきれいだ。 副詞 → 形容詞	(37) Cô ấy rất đẹp. 副詞 → 形容詞 Cô ấy đẹp tuyệt vời. 形容詞 → 副詞

上記の例からすると、日本語とベトナム語の副詞と形容詞の語順には共通点と相違点がある。翻訳と通訳の時は困難ではないと思われるが、これを知っておけば、参考になる訳案が増えるだろう。

3.13. 一般疑問文

角田(前掲)では一般疑問文(英語で Yes/No の疑問文と呼ばれているもの)は世界の言語の殆ど全てで、平叙文のイントネーションを変えることによって作れると述べられている。しかし、ベトナム語では単に平叙文のイントネーションを変えることによって一般疑問文が作れるが、それは例外である。

また、角田(前掲)では世界の言語のかなり多くでは、疑問の印を加える方法でも、一般疑問文を作れると述べている。日本語は「か」という疑問の印を持っており、その印が文末に来る。ベトナム語も疑問の印を持っている。それは「không/à/chứ/chưa 等」という独立の語である。日本語と同じく、その印は文末に来る。それぞれの疑問詞によって、一般疑問文の意味が微妙に変わる。

(38) 日：田中は 手紙を 読みました。

(39) 日：田中は 手紙を読みました か。

(40) 越: Tanaka đã đọc thư rồi **à**?

Tanaka đã đọc thư **chưa**?

Tanaka đã đọc thư rồi **chứ**?

Tanaka có đọc thư **không**?

上記の例から見ると、日本語とベトナム語の文末に疑問詞があるが、ベトナム語のほうが疑問詞の種類が多いことが分かる。また、日本語はベトナム語と同様に、疑問詞が省略され、イントネーションだけで疑問を表現することも可能である。しかし、翻訳の場合は疑問詞がないと、疑問文であるかどうか分からないが、通訳の場合はその疑問詞がなくても、イントネーションによって確定できると思われる。

3.14. 一般疑問文における主語と動詞の倒置

日本語もベトナム語も、一般疑問文を作る際に、主語と動詞の倒置が起こらない。

3.15. 特殊疑問文

ベトナム語は日本語と同様、疑問詞は一般に平叙文の場合と同じ位置に来る。

(41) 日: 裕子は **何**を 食べましたか。

(42) 越: Yuko đã ăn **gì**?

しかし、時を表す疑問詞の場合、文頭や文中や文末に出る場合も可能である。[2.11]で紹介しているように、ベトナム語では時を表す疑問詞が時の副詞と同じ役割を果たしているため、時の副詞と同じ語順が可能である。

(43) 越: Kimura **khi nào** tới Việt Nam?

Khi nào Kimura tới Việt Nam?

Kimura sẽ tới Việt Nam **khi nào**?

(木村さんは いつ ベトナム に来ますか。)

この例を見てみると、日本語と違い、ベトナム語では時を表す副詞の位置はそうと自由である。これは翻訳と通訳の時の利点になる。

3.16. 特殊疑問文における主語と動詞の倒置

日本語とベトナム語では特殊疑問文を作る際に、主語と動詞の倒置が起こらない。

3.17. 否定文

日本語では、動詞、形容詞などは-(a) na-, -en などの接尾辞で否定を示す。

(44) 私は 新聞を 読まない・読みません。

ベトナム語の場合は否定を示すいくつかの独立の語がある。それは「không/ chẳng/ chưa」である。しかし、その語により、意味が変わる場合がある。「không/ chẳng」は完全な否定の意味を示す。「chẳng」は話し言葉である。「chưa」はその時点での否定の意を示すが、その後、変わるかもしれないという意味である。ベトナム語では、否定を示す独立の語は必ず動詞の前に来る。

(45) Tôi **không** đọc báo.

否定の印 → 動詞

Tôi **chẳng** đọc báo.

否定の印 → 動詞

Tôi **chưa** đọc báo.

否定の印 → 動詞

このように、否定文を確定する時、ベトナム語のほうが早く確定できるが、日本語の場合は文末に行かないと、否定文であるかどうか分かりにくい。これは特に通訳過程に影響を与えるだろうと思われる。

3.18. 従属節と主節

日本語では従属節が前に来る。ベトナム語では一般に従属節が前に来る。しかし、従属節が後ろに来る場合も可能である。例として、条件節と主節の語順の場合と目的節と主節の語順を見ていく。

日本語では主節の動詞は必ず文末に来るため、従属節である条件節は主節に先行する。

(46) 日: もし、天気がよければ、散歩に行きます。

ベトナム語では条件節は主節に先行することも後行することも可能である。従属節にしても、主節にしても、厳しいルールがない。単に強調したい部分を示したい場合はその部分を前に置く。

(47) 越: **Nếu thời tiết đẹp, tôi sẽ đi dạo.**

条件節 → 主節

Tôi sẽ đi dạo, **nếu thời tiết đẹp.**

主節 → 条件節

このように、従属節と主節は日本語でルールがより厳しいのに対し、ベトナム語に厳しいルールはない。つまり、日本語からベトナム語に訳す場合は訳案が多いというわけである。

3.19. 目的節と主節

目的節と主節の場合を見ると、同じルールがある。日本語では、目的節（目的を表す節）は他の従属節と同じく、主節に先行する。

(48) 日：漢字が覚えられるように、毎日書く練習をしています。

ベトナム語では、目的節は主節に先行することも後行することも可能である。

(49) 越：Đề nhớ được chữ Hán, hàng ngày tôi luyện viết.

目的節 → 主節

Hàng ngày tôi luyện viết đề nhớ được chữ Hán.

主節 → 目的節

従属節と主節と同様、目的節と主節の位置には同じ場合もあれば、違う場合もある。翻訳と通訳の時に参考にしながら、それぞれ違う訳案を作ることができるだろうと思われる。

4. 日本語翻訳指導への応用

日本語とベトナム語の語順を比較した結果、両言語の語順には共通点もあるが、相違点のほうがずっと多い。言い換えれば、比較した項目は殆どが異なっている。正確にいうと、両言語の語順は逆である。これは訳者の壁となっていると思われる。本稿では翻訳だけを例に応用を見てみる。

翻訳する時、文構造を正しく分析できれば、目標言語に再構築する段階が簡単になる。つまり、語順の原則が分かれば、目標言語に再構築するときは、どこから訳すればいいか分かるようになる。本節では、自分の経験から、翻訳学習者に指導する時に扱った語順の分析を例に紹介する。

日本語学部の翻訳教材2の例を見ていこう。

(50) 最近の国際金融の分野で最も大きな出来事と言えば、アジア通貨危機だろう。

この例を語彙の単位で分け、番号をつけてみると、次のようになる。

→最近(1)/の(2)/国際金融(3)/の(4)/分野(5)/で(6)/最も(7)/大きな(8)/出来事(9)/と言えば(10)/、アジア通貨危機(11)/だろう(12)/。

日本語の語順をそのままベトナム語に訳すと、次のようになる。

→ Gần đây(1), của(2), tài chính quốc tế(3), lĩnh vực(4), trong(5), nhất(6), lớn(7), sự kiện(8), nếu nói tới(9), cuộc khủng hoảng tiền tệ Châu Á(10), có lẽ(11).

しかし、この語順では、文の意味は何か分かりにくい。つまり、目標言語であるベトナム語の語順にしないと、分の意味が分からない。ベトナム語の語順なら、上記の訳は次のようになる。

→ nếu nói tới(9) sự kiện(8) lớn(7) nhất(6) trong(5) lĩnh vực(4) tài chính quốc tế(3) (của)(2) gần đây(1), có lẽ(11) (phải nói đến) cuộc khủng hoảng tiền tệ Châu Á(10).

上記の例を数字だけで見ると、日本語の語順は1 2 3 4 5 6 7 8 / 9 1 0 であるのに対して、ベトナム語の語順は8 7 6 5 4 3 2 1 / 1 0 9 である。「/」は文成分を区別するものである。この例文は文骨組みから見ると、二つの成分がある。それぞれの成分を分析してみると、日本語とベトナム語は正反対である。この原則は実際の翻訳と通訳の経験からすると、正しい。そこで、翻訳であれ、通訳であれ、この正反対の原則を利用して指導すればいいと思われる。もちろん、ほかの原則もあるが、この原則に当てはまる例が一番多いと思われる。本節では、すべての原則を考察できないため、最も頻繁に出現する語順のみを紹介する。

5. 結論

本稿では角田の観点を参考にしながら日本語とベトナム語の語順を考察した結果、日本語とベトナム語の語順には相違点と共通点がある。共通点としては副詞と形容詞、疑問の印、疑問詞、特殊疑問文での倒置、条件節と主節、目的節と主節が挙げられる。その19項目の残りは相違点である。この相違点から見ると、日本語とベトナム語の語順はほとんどが正反対であることが分かった。実際には語順が同じであれば、翻訳と通訳作業はより簡単になるが、異なると置き換える作業は困難になると思われる。本稿では、日本語の翻訳通訳の効果的な指導を図るために、日本語とベトナム

ム語順を19項目を考察した。考察した語順は日本語翻訳指導はもちろん、通訳指導にも応用できるだろうと思われる。

言語学習の面からみると、第二言語習得研究では母語と目標言語との相違が母語の干渉を受ける領域で、習得が困難だと考えられているため、このような違いによって、初級から上級までのベトナムの学習者にとっては日本語学習が多少困難になる可能性がある。通訳の時に、同じ語順ではないため、目標言語に置き換えるのにかなり時間がかかってしまうなどの困難が挙げられる。つまり、語順は翻訳、通訳を含め、実際の言語使用活動にはある程度影響を与える。本稿では、まだ角田の観点だけを参考にしたが、他には日本語とベトナム語の語順についての理論が数あるため、今後それを参考にしながら、ベトナム語と日本語の語順を比較し、翻訳・通訳に応用できる語順の原則を考察する必要があると思われる。時間などの制限で、今回の研究の範囲でできないため、今後の課題として追求したいと考える。

参考文献

1. 生越直樹 (2002)、『対照言語学』、東京大学出版社
2. 石黒 圭 (2012)、『日本語てにをはルール』、中経出版
3. 北原保雄 (1992)、『日本語文法の焦点』、教育出版
4. 佐伯哲夫 (1998)、『要説日本語の語順』、くろしお出版、東京
5. 鈴木泰 (2013)、「現代日本語の時間表現」、『ベトナムにおける日本語教育・日本研究-過去・現在・未来』、ハノイ大学の第二回国際シンポジウムの紀要 (P. 424-432)
6. 砂川有里子 (1995)、「日本語における分裂文の機能と語順の原理」、仁田義雄編『複文の研究(下)』、くろしお出版、東京
7. 角田太作 (1991)、『世界の言語と日本語』、くろしお出版
8. 富田英夫 (2007)、『日本語文法の要点』、くろしお出版
9. 中右 実 (2013)、『格と語順と統合構造』、研究者
10. 南不二男 (1993)、『現代日本語文法の輪郭』、大修館書店、東京
11. Nguyễn Tài Cẩn (1999), *Ngữ pháp tiếng Việt – Tiếng, Từ ghép, Đoàn ngữ* (tái bản lần IV), ĐHQG HN, Hà Nội.
12. Lý Toàn Thắng (2004), “*Lý thuyết trật tự từ trong cú pháp*”, Nxb. ĐHQGHN.
13. Lê Quang Thiêm (2004), *Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ*, Nxb. ĐHQGHN.
14. Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Văn Hiệp (1998), *Thành phần câu tiếng Việt*, Nxb. ĐHQGHN.
15. Đào Hồng Thu (2005), “*Phân tích đối chiếu ngôn ngữ trong việc dạy và học*”, Kì yếu Hội thảo Quốc tế Ngôn ngữ học Liên Á lần thứ VI tại Việt Nam, <http://tusach.thuvienkhoahoc.com/wiki>
16. Trần Thị Chung Toàn (2014), *Ngữ pháp tiếng Nhật dành cho sinh viên Việt Nam*, Nxb. Từ điển bách khoa.

HỌC
HÀNỘI



TIỂU BAN 2: ĐÀO TẠO CHUYÊN NGÀNH BẰNG NGOẠI NGỮ

**(PANEL 2: MAJOR COURSES INSTRUCTED
IN FOREIGN LANGUAGES)**

**ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI**

VAI TRÒ CỦA MÔI TRƯỜNG XÃ HỘI VÀ HỌC THUẬT ĐỐI VỚI HỌC TẬP VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN: MỘT NGHIÊN CỨU ĐIỂN MẪU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Lương Ngọc Minh, Hoàng Gia Thư, Nguyễn Thị Minh Tiến, Trần Quang Anh*

Trường Đại học Hà Nội

* Tác giả liên hệ, e-mail: anhtq@hanu.edu.vn

Tóm tắt: Trong giáo dục đại học, sinh viên được xem là khách hàng chính sử dụng dịch vụ giáo dục của nhà trường. Nghiên cứu về sự hài lòng của sinh viên trong môi trường giáo dục đại học Việt Nam có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục đại học của Việt Nam. Bài viết này trình bày một nghiên cứu điển mẫu về vai trò của môi trường xã hội và học thuật đối với học tập và sự hài lòng của sinh viên tại Trường Đại học Hà Nội. Bài viết đưa ra một mô hình sự hài lòng của sinh viên và đánh giá mô hình này bằng số liệu điều tra khảo sát thực tế tại Trường Đại học Hà Nội. Mô hình này được áp dụng để phân tích những nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập và mức độ hài lòng của sinh viên, từ đó đưa ra một số kiến nghị nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo của nhà trường. Thông qua phân tích kết quả khảo sát, bài báo cũng đã vẽ nên một bức tranh toàn cảnh về đánh giá của sinh viên đối với các hoạt động của Trường Đại học Hà Nội, phân tích các điểm mạnh, điểm yếu trong hệ thống đào tạo của nhà trường. Đây là những thông tin quan trọng giúp nhà trường cải tiến chất lượng giảng dạy trong thời gian tới.

Từ khóa: Sự hài lòng của sinh viên, mô hình phương trình cấu trúc, hành vi của sinh viên, môi trường học thuật, môi trường xã hội.

Abstract: In higher education, students are often viewed as the main customers who use training services; therefore research on student satisfaction model in higher education plays a meaningful and important role in improving quality of training services in Vietnam. This study aims to present a case study of the role of social and academic environment on student learning and satisfaction at Hanoi University. A student satisfaction model is proposed and confirmed based on the survey data and statistic from Hanoi University students. The model was applied to identify and analyze factors which affect the final results as well as graduates' satisfaction. Practical recommendations are then submitted to Hanoi University to improve student satisfaction. A descriptive analysis of experiment survey results has portrayed an overall picture of student evaluation of Hanoi University's activities, pointing out the strengths, weaknesses, opportunities and challenges in the training system of the university. This is significantly important information to support the university administrators in upgrading and improving teaching quality in the near future.

Keywords: student satisfaction, structural equation modeling, student behavior, academic environment.

THE ROLE OF SOCIAL AND ACADEMIC ENVIRONMENT ON STUDENT LEARNING AND SATISFACTION: A CASE STUDY AT HANOI UNIVERSITY

1. Introduction

After a long period of highly centrally-planned economy, Vietnam has changed to a socialist-oriented market economy through a 'doi moi' (renewal policy) since the 1980s. The national educational system has been starting to transform itself in the new direction where education is to

satisfy not only government organizations' demands but also other economic components'. In 2005, the Vietnamese Government issued a resolution on "Innovative, fundamental and comprehensive reform of the higher education for the period of 2006-2020" (Resolution No. 05/NQ-CP dated 02 November, 2005). One of the most important directions in the higher education

reform plan is a shift from elite education to mass education. Previously, the number of universities in Vietnam was small, mainly public universities with limited training courses. Therefore, attracting learners or training to meet the needs of the society has not been paid due attention to in tertiary education in Vietnam. Currently, the number of universities in Vietnam has increased; and the educational programs in each university are also varied. From 1990-2012 more than 200 new universities were established in Vietnam and also the number of joint training programs with foreign University has been rapidly increasing. The competition among the universities in improving the quality of education and attracting students become more evident.

Investigating the role of social and academic environment on student learning and satisfaction is an important activity in modern higher education. The level of student satisfaction as well as its impact factors is always considered as important information to the management board for making decisions. Adee (1997) analyzed the relationship between customer satisfaction and perceived quality in higher education, he also pointed out the importance of this relationship in higher education environment. Adee proposed a model in which student satisfaction depends on the disconfirmation of student expectation when they use the education service. Also, student satisfaction has an impact on student's decision of re-use of this service after graduation. In his research, Voss C et al (2005) proposed a customer satisfaction model, in which activities of human resource management and production process have an impact on employee satisfaction and service quality; at the same time, employee satisfaction and service quality have positive impacts on customer satisfaction. The paper confirmed that this relationship exists in higher education environment. Helgesen and Nasset (2007) studied the factors which influence student loyalty in higher education. This research proposed a structural model which illustrates the relationship between service quality, facilities,

university image, student satisfaction and student loyalty. Alves and Raposo (2007) proposed a student satisfaction model, in which they emphasized there exists a relationship between student expectation, university image, student satisfaction and student loyalty. They also pointed out that student loyalty has an impact on student behavior after their graduation, such as promoting the university or introducing the university to their friends (words of mouth). One of the problems of this model is that it draws too many relationships between model's components. This leads to the difficulty of using this model in practice, such as difficult to give suggestions to the university upon this model. Lin C-P, Tsai YH (2008) analyzed data from a private school in Taiwan and confirmed a student loyalty model, in which student loyalty is influenced by perceived quality of teaching services, perceived quality of administrative services and perceived signal of retention. This work uses the perceived quality made by students as the representation of the quality of that service. This work used a procedure of Structural Equation Modeling (SEM) for data analysis (Anderson, 1988). In this model focuses on student loyalty; therefore, the student satisfaction model is not mentioned in the model.

Until now, the research on the role of social and academic environment on student learning and satisfaction in the real environment of Vietnam's tertiary education is still very limited. The above satisfaction models can not be applied directly to the Vietnam higher education environment because the organizational structure in Vietnam higher education is different. We need a student satisfaction model that matches with the organizational structure of university in Vietnam, so that the model can be practically used in Vietnam. This study aims to present a case study of the role of social and academic environment on student learning and satisfaction at Hanoi University.

The major contributions of this paper are three-fold. Firstly, it proposes a relevant student satisfaction model with respective hypotheses.

Then, thanks to experiment survey data from Hanoi University students, the model is confirmed to be appropriate. Secondly, the model was applied to analyze factors affecting students' academic results as well as satisfaction of graduates. This is the basis to submit recommendations to the University to improve student satisfaction effectively. Thirdly, the survey results have portrayed an overall picture about student evaluation of Hanoi University's activities, revealing strengths, weaknesses, opportunities and challenges in the training system of Hanoi University. They are significantly important to support university administrators in upgrading and improving teaching quality in the near future.

The rest of this paper is organized as follows. Section 2 presents research design, including proposed hypotheses and modeling and research methodology. Section 3 analyzes descriptive statistics of the factors in the proposed model. Section 4 discusses the model confirmation analysis. Section 5 concludes the paper and discusses the direction for the future work.

2. Research Design

2.1. Hypotheses

Higher education is a service, in which the university provides education services and students who are customers take advantages from these services. In the process of using education services, students have the direct interaction with teachers. Thus, the experience with teachers such as student - teacher interaction and teaching methodology used in classes result in student achievements, including knowledge and skill development. As a result, the following hypothesis is proposed:

H1: *Experience with teacher has a positive impact on student achievement.*

The education programs describe the knowledge and skill structure that teachers want to transfer to the students. Students take one of the education programs at university under the instruction of teachers. Therefore, the education program design and structure, as well as lesson

plans and learning activities will affect student achievement of knowledge and skill development. This leads to hypothesis 2:

H2: *Education program has a positive impact on student achievement.*

Beside the classroom learning hours, students must also communicate with administrators in university to register the course, inquire or consult the program. Moreover, facilities including classrooms, learning device is one of the important elements of the higher education environment. The facilities help teachers interact with students more effectively. Therefore, supportive environment such as facilities, administration social interaction in campus environment will affect student achievement, resulting in hypothesis 3:

H3: *Supportive environment has a positive impact on student achievement.*

Customer satisfaction is created during the customer experience of using the products or services. In higher education, student satisfaction is obtained when student feel that they achieve new knowledge and skill and personal development during their time in the university. Hypothesis 4 is presented below:

H4: *Student achievement has a positive impact on student satisfaction.*

Customer satisfaction may lead to whether customer will continue to use this product or service or not. In higher education environment, although students are one-time customers, their satisfaction of education service maybe an important reason that they continue to promote the university, introduce to their relatives and friends to study in the university or establish cooperation between students and the university after graduation such as providing job opportunities, scholarships or research. So, there comes hypothesis 5:

H5: *Student satisfaction has a positive impact on student behavior of promoting and cooperation with the university after graduation.*

When student feel that they learn a lot during their study in the university, they probably tend to promote the university, introduce their relatives and friends to study in the university or establish cooperation between student and the university too. So, hypothesis 6 is made:

H6: Student achievement has a positive impact on student behavior of promoting and cooperation with the university after graduation.

The above hypotheses are presented in the following student satisfaction model in Figure 1:

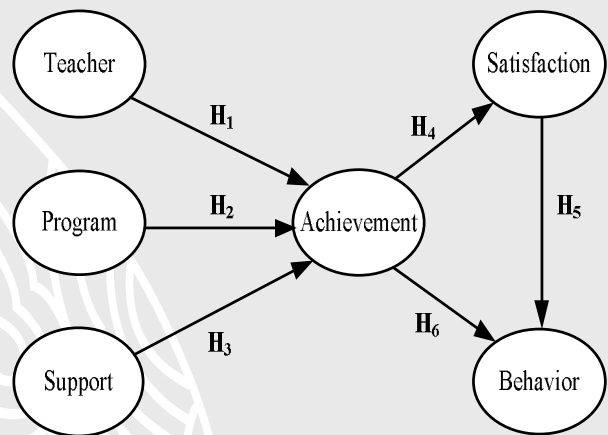


Figure 1. Student satisfaction model

2.2. Structural Equation Modeling

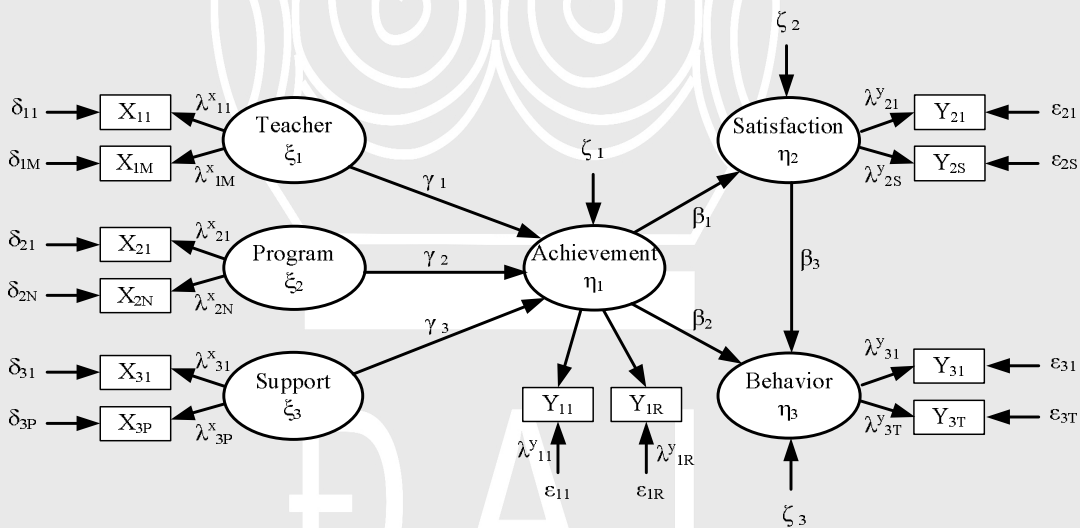


Figure 2. Structural equation modeling for student satisfaction model

To test these hypotheses, this paper plans to use the Structural Equation Modeling (SEM) approach to analyze how real data fit the proposed model. SEM is a generally statistical modeling technique which is widely used in the science of behavioral research. It can be seen as a combination of factor analysis, regression and path analysis. The SEM is considered to work well with structural theory, which is presented by the hidden elements (Anderson, 1988). Based on the model, this paper designs student satisfaction model with added observed variables in the form of SEM as shown in Figure 2.

The factors Teacher, Program and Support are represented by the variables ξ_1 , ξ_2 and ξ_3 , respectively. These variables are latent variables,

their values and the parameters λ and δ decide the value of the observed variable X using the following equation (1).

$$X = \Lambda^x \xi + \delta \tag{1}$$

The factors Achievement, Satisfaction and Behavior are represented by the variables η_1 , η_2 and η_3 . These variables are also latent variables, their values and the parameters λ and ϵ make the value of the observed variable Y using the equation (2).

$$Y = \Lambda^y \eta + \epsilon \tag{2}$$

Moreover, the variables ξ_1 , ξ_2 and ξ_3 are exogenous variables, while the variables η_1 , η_2 and η_3 are endogenous variables. The cause-effect relationship between these exogenous variables

and endogenous variables are represented by the parameters γ and ζ , and the relationships among endogenous variables are represented by the parameters β and ζ . These relationships form the following equation (3).

$$\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta \quad (3)$$

Given the observed variables X, Y measured by a survey data, the SEM will find all the parameters which make the equations (1), (2) and (3) best fit the survey data.

2.3. Student Perceived Experience and Satisfaction Survey

Hanoi University has conducted surveys on graduates from all teaching in English programs. The questionnaire has been selected from list of examining queries National Survey of Student Engagement (NSSE). This is a testing tool to assess participation level related to academic in universities, colleges in Canada and the United

States. Results of survey supporting administrative and supervisor teachers are measures to evaluate their own student participants. The first NSSE was experimented in 1999 and there are more 1.400 universities and colleagues in Canada and the United States who have accepted to take part in since NSSE was first run in 2000 (National Survey of Student Engagement, 2012)

The survey questionnaire list NSSE 2013 has 19 query groups related to experience and satisfaction of student during training course in university. In each questionnaire group, there are about 4 to 10 multiple choice questions. Quantities of answer options for each question are 4 or 7. After researching and considering typical features of specialized major in Hanoi University, 9 question groups which are the most appropriate to condition and environment of Hanoi University are selected, covering 51 single questions. Description of questions is shown in Table 1 below.

Table 1. Groups of questions in the survey questionnaire

Type	Description	# of questions	# of answers
1	Higher Order Learning (HOL)	5	4
2	Reflective and Integrative Learning (RIL)	7	4
3	Program Design and Structure (PDS)	4	4
4	Student Faculty Interaction (SFI)	4	4
5	Effective Teaching Practice (ETP)	5	4
6	Quality of Social Interaction (QSI)	4	7
7	Supportive Environment (SEN)	9	4
8	Knowledge, Skills, Ability, and other characteristics (KSAO) development	10	4
9	Satisfaction (SAT)	3	4
	Total	51	

3. Descriptive Analysis

3.1. Data Collection and Processing

The authors have conducted a survey on graduate students of 6 main majors which are instructed in English including Faculty of

Information and Technology, Business Administration, Tourism Management, Accounting, Financial Banking and International Studies Department in Hanoi University. 439 samples were collected. Quantity of collected response of each major is presented in Table 2.

Table 2. Number of collected responses of each major/studies

No	Major/ Studies	Number
1	Information and Technology	50
2	Business Administration	67
3	Financial Banking	143
4	Accounting	110
5	Tourism Management	36
6	International Studies	29
7	Unidentified Studies/ Major	4
	Total	439

In Hanoi University, Financial Banking and Accounting are the most crowded departments. In contrast, Tourism Management and International Studies are the least crowded faculties. In 439 collected responses, there are 94 ones which were conducted by male and 345 ones by female. Also, this is typical gender ratio in Hanoi University.

All collected responses are imported into Excel file, where each column is labeled by a question. Each row contains an answer result of a student. Each question is notated by group of question and its order in this group. For example, in Higher Order Learning (HOL) group, there are 5 questions, whose notation is respectively HOL1, HOL2, HOL3, HOL4, and HOL5.

Due to answer result of question group, Quality of Social Interaction (QSI) has 7 values where as

Table 4. Assignment of questions to each factor

Teacher (TCH)	Program (PRG)	Support (SUP)	Achievement (ACH)	Satisfaction (SAT)	Behavior (BHV)
SFI, ETP	HOL, RIL, PDS	SEN, QSI	ENG, KNL, SKI	SAT1	SAT2, SAT3

Let the variables TCH, PRG, SUP, ACH, SAT and BHV respectively represent for the factors Teacher, Program, Support, Achievement, Satisfaction and Behavior in our model. These variables were computed as the mean of the

in other group, there are only 4 answers. To unify outcomes of each question group, the research has normalized value of QST queries from 1 to 7 into 1 to 4, normalization formula is as below:

$$QSI = \frac{(QSI - 1)}{2} + 1 \tag{4}$$

SPSS and LISREL statistical tools are used to compute the descriptive statistics, variable correlation and solving the SEM problem.

3.2. Descriptive Statistics

To compute the descriptive statistics of all factors in our model, the authors replaced the values of questions in a group by the mean value of that group. For the case of KSAO, we grouped the 10 survey questions into smaller group including: English (ENG), Knowledge (KNL) and Skill (SKI), as shown in Table 3.

Table 3. The groups of questions in KSAO

Group	Questions in KSAO
English (ENG)	KSAO1, KSAO2
Knowledge (KNL)	KSAO3, KSAO4, KSAO8, KSAO9
Skill (SKI)	KSAO5, KSAO6, KSAO7, KSAO10

This activity can reduce the number of factors from 51 to 11. The author then assigned the groups to each factor in the model. The assignment is shown in Table 4.

groups assigned to them. The authors calculated the descriptive statistics values of TCH, PRG, SUP, ACH, SAT and BHV values. Collected outcomes are shown on Table 5.

Table 5. Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TCH	436	1.25	4.00	2.4666	.48576
PRG	438	1.53	4.00	2.6024	.34147
SUP	431	1.42	4.00	2.6997	.42144
ACH	427	1.50	4.00	2.9234	.42064
SAT	415	1	4	3.09	.613
BHV	417	1.00	4.00	3.3729	.64350
Valid N (listwise)	410				

As can be seen, in 3 factors Teacher (TCH), Program (PRG) and Support (SUP), students give highest rate to Support (SUP) factor – accounting for 2.70 whereas factor Teacher (TCH) get the lowest rate which stands for 2.46. As a result, developing teacher team requires more focus and attention in the near future.

The descriptive statistics for different majors are shown in Figure 3. From this Figure, we can

see that teachers in Tourism program are most highly evaluated. The Business Administration and International Studies programs get highest scores while the Finance and Banking program get lowest score. Students in Business Administration and Tourism programs think that they acquire the best knowledge. Students from International Studies program are the most satisfied with the program.

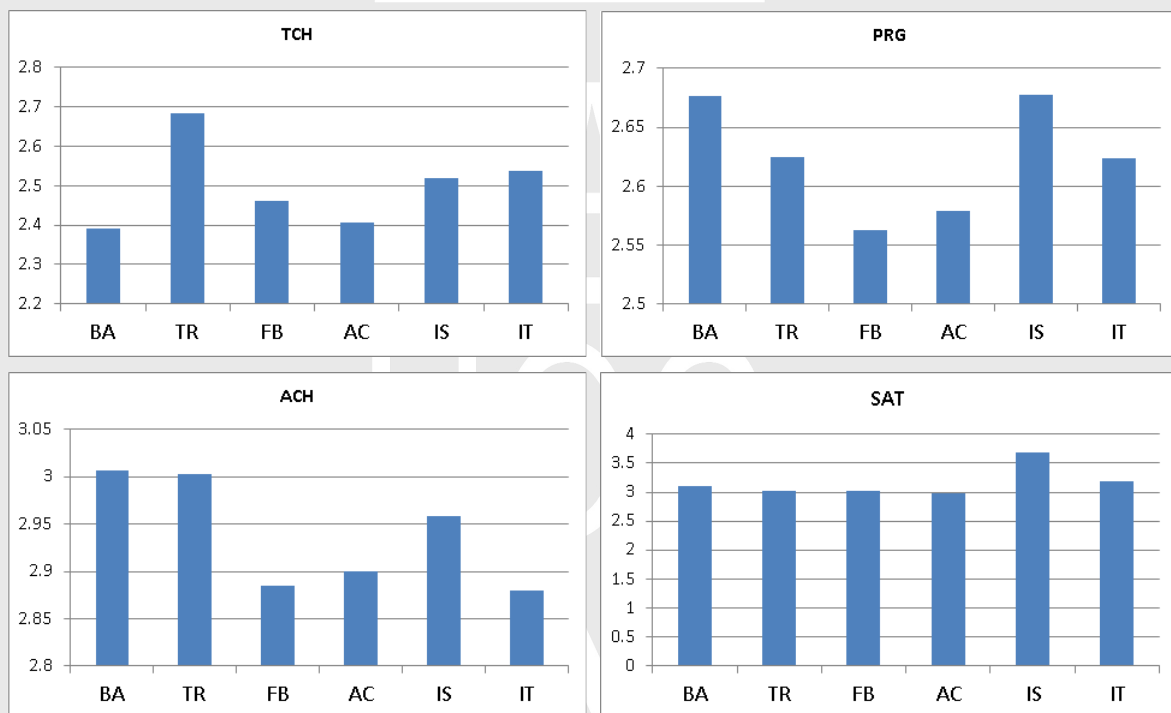


Figure 3. Descriptive statistics for different majors

4. Model Confirmation Analysis

4.1. Variables Correlation

SPSS Statistics tool was used to calculate

correlation between TCH, PRG, SUP, ACH, SAT and BHV values. Collected outcomes are shown on Table 6.

Table 6. Correlations

		TCH	PRG	SUP	ACH	SAT	BHV
TCH	Pearson Correlation	1	.558**	.519**	.391**	.215**	.218**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	436	436	431	427	415	417
PRG	Pearson Correlation	.558**	1	.417**	.506**	.256**	.215**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	436	438	431	427	415	417
SUP	Pearson Correlation	.519**	.417**	1	.429**	.310**	.273**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	431	431	431	423	411	413
ACH	Pearson Correlation	.391**	.506**	.429**	1	.435**	.437**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	427	427	423	427	415	417
SAT	Pearson Correlation	.215**	.256**	.310**	.435**	1	.496**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	415	415	411	415	415	414
BHV	Pearson Correlation	.218**	.215**	.273**	.437**	.496**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	417	417	413	417	414	417

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As can be seen on Table 6, there are some typical features: Firstly, ACH factor has big difference with TCH, PRG, SUP, ACH, SAT and BHV factors. The correlation has the value of 0.4 and more. (Correlation with TCH factors is little smaller but it is possible to round up 0.39 into 0.4). Besides, SAT and BHV factor has big difference between their correlations (0.496). Consequently, H1, H2, H3, H4, H5 and H6 assumptions are initially confirmed.

Secondly, SAT factor does not have direct correlations with TCH factor (0.215), PRG factor (0.256) and SUP factor (0.310). Similarly, BHV factor also does not have direct correlations with TCH

factor (0.218), PRG factor (0.215) and SUP factor (0.273). All correlation value is smaller than 0.4.

Therefore, the correlation is the first step to state that model shown on Figure 2 is reasonable. To be clearer on the affirmative sentence of the model, the researcher will use SEM solution in the following sections.

4.2. Model Confirmation

We assigned the list of observed variables (X, Y) to the factors in the SEM for student satisfaction model as follows: X₁₁=SFI, X₁₂=ETP, X₂₁=HOL, X₂₂=RIL, X₂₃=PDS, X₃₁=SEN, X₃₂=QSI, Y₁₁=ENG, Y₁₂=KNL, Y₁₃=SKI, Y₂₁=SAT1, Y₃₁=SAT2 and Y₃₂=SAT3. SIMPLIS

programming language was used to present the SEM problem in LISREL. The obtained results

after running SIMPLIS program on LISREL tool is demonstrated in Figure 4.

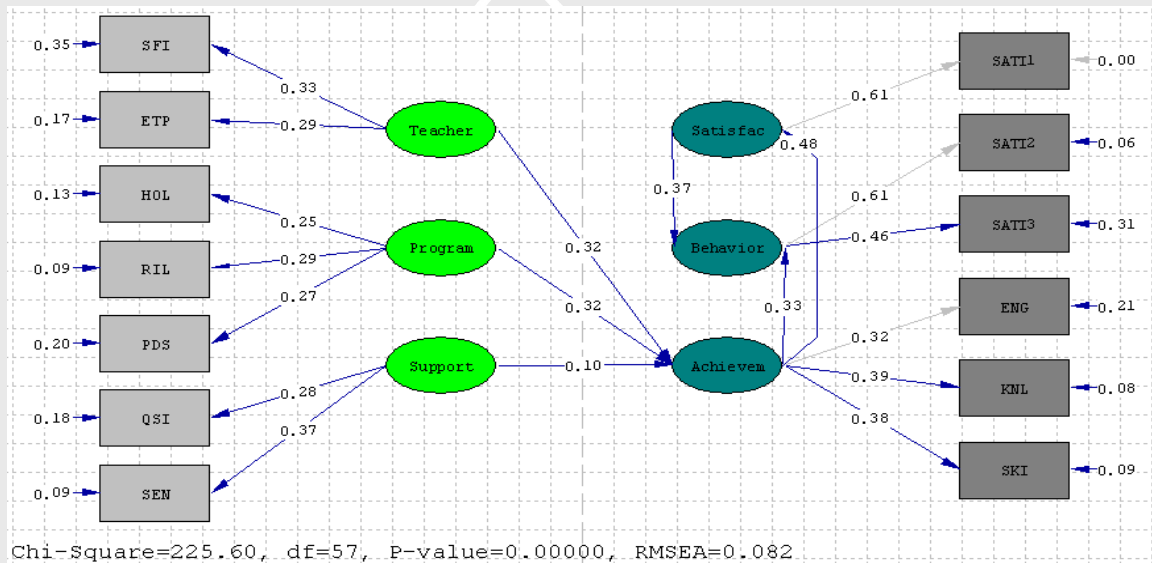


Figure 4. The obtained result of SEM

In this program, the maximum number of iterations is set up at 250; however, only 35 iterations are used to get the above outcome. This means that student satisfaction model has quickly converged to a positive result. Also, it proved that student satisfaction model and hypothesis recommended in section 2 are highly accepted.

From the resulted model in Figure 4, it can be seen that student evaluate relationship between teachers and students (FSI, 0.33) rather than training method (ETP, 0.29). In term of program’s factors HOL, RIL and PDS, student assessments are quite the same (respectively 0.25, 0.29 and 0.27). Students evaluate facilities, administrative procedure department (SEN, 0.37) higher than other social interaction in university (QSI, 0.28). It is suggested that Hanoi University should pay more attention and effort to the improvement of QST in the near future. In terms of behavior,

students tend to be ready for promoting Hanoi University (SAT2, 0.61) rather than implementing cooperation with University Administrates (SAT3, 0.46). Possibly, when students graduate, they have not had the ideas in their mind how they will incorporate with university in the near future yet. Besides, students assess English level, major knowledge and skills that they achieved are quite equivalent. The statistics represent for respectively 0.32, 0.39 and 0.38. It has shown that outcome result of Hanoi University student is very good.

According to relationships in Figure 4, Achievement has a big influence on Satisfaction (0.4835). In other words, two factors have large correlation. Therefore, effect of Satisfaction and Achievement elements on Behavior are quite similar (0.3658 and 0.3266 respectively). The main structural equation is as follow:

$$Achievem = 0.3152 * Teacher + 0.3226 * Program + 0.0977 * Support \quad (5)$$

According to equation (5), contributions of Teacher and Program to Achievement of students are about approximately (for example, for Achievement are 0.3152 and 0.3226). Besides, they are significantly higher than contribution of Support (0.09774). In other words, to increase level of satisfaction of student efficiently, it is

necessary to invest in improving teacher qualifications and program quality. In practice, the cost of program development is much lower than the cost of human resource development; therefore, the investment on academic program is the most efficient.

5. Conclusion

In this study, the researcher has reviewed the literature related to customer satisfaction model in higher education. Based on typical features of Hanoi University, hypotheses and student satisfaction model were proposed. Also, the SEM method has been implemented to confirm the student satisfaction modeling and the hypotheses. Experiment data including 439 samples was collected by a survey of specialized major students at Hanoi University in 2013-2014. Analyzed outcomes have shown that student satisfaction model and the recommended hypotheses are totally accepted.

This model makes a significant contribution to Hanoi University in explaining and clarifying the factors that have big influence on student's results as well as their satisfaction to university. According to the model, contributions of teacher team and program quality to study outcome and student's satisfaction are quite equivalent and remarkable higher than contribution of supporting manipulation. In other words, to increase level of satisfaction of student efficiently, it is essential to invest in improving teacher qualifications and program quality.

In additions, in terms of statistics, model has shown strength, weakness in current field of Hanoi University. Interactions between teacher and student are evaluated more importantly than teaching methodology of teachers. Social interactions in university have not assessed as well as facilities or administrative procedures department. Students evaluate that they achieved English qualification, specialized knowledge and soft skills equally. It means that graduated Hanoi

University students are comprehensive, suitable with standard output of program and meet social demands.

A limitation of this paper is that the experiment data is mainly collected from survey data of students at Hanoi University. In the future, the authors will expand this research to the data of the other universities in the higher education system in Vietnam.

REFERENCES

1. Anderson JC and Gerbing DW (1988). 'Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach' *Psychological Bulletin*. Vol 103, No 3. pp. 411~423.
2. Adee. A. (1997). 'Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education'. *European Journal of Marketing*. Vol. 31, no 7, pp. 528~540
3. Alves H, Raposo MR (2007), *Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education*, *Total Quality Management*, 2007(18), pp. 571-588.
4. Helgesen O, Nettet E, (2007), *Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College*, *Corporate Reputation Review*, 2007, 10, pp. 38-59.
5. Lin C-P, Tsai YH (2008), *Modeling Educational Quality and Student Loyalty: A Quantitative Approach Based, Quality and Quantity*, 2008 (42), pp. 397-415.
6. *National Survey of Student Engagement*. (2012). *Promoting Student Learning and Institutional Improvement: Lessons from NSSE at 13*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
7. Voss C et al, (2005) 'Managerial choice and performance in service management - a comparison of private sector organizations with further education colleges', *Journal of Operations Management*, 23(2), 179~195.

ĐÀO TẠO QUỐC TẾ HỌC BẰNG TIẾNG ANH: QUAN ĐIỂM CỦA GIÁO VIÊN

Lê Hải

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh là một xu hướng mới tại các trường đại học ở Việt Nam trong thời gian gần đây. Trong xu thế đó, Quốc tế học, một môn học đa ngành, đã được giảng dạy bằng tiếng Anh tại một số trường đại học tại Việt Nam trong thập niên vừa qua. Tuy nhiên, ở Việt Nam hiện nay, chưa có nhiều công trình nghiên cứu đánh giá về thuận lợi và khó khăn của việc giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh nói chung và giảng dạy Quốc tế học bằng tiếng Anh nói riêng. Bài viết là nỗ lực bước đầu của một giảng viên trực tiếp giảng dạy các môn thuộc chuyên ngành Quốc tế học bằng tiếng Anh nhằm đánh giá những thuận lợi và khó khăn của việc giảng dạy chuyên ngành này bằng tiếng Anh so với phương pháp giảng dạy truyền thống bằng tiếng Việt. Bài viết bắt đầu bằng việc cung cấp cái nhìn tổng quan về chuyên ngành Quốc tế học là gì, thường bao gồm những môn học nào, quan niệm của các nước như Anh, Mỹ, Úc, Singapore... về chuyên ngành này, xu thế của việc giảng dạy và học tập chuyên ngành này trên thế giới. Trước khi phân tích những thuận lợi và khó khăn của việc giảng dạy chuyên ngành Quốc tế học bằng tiếng Anh, bài viết nêu ra những nhân tố cơ bản có ảnh hưởng tới việc giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh nói chung. Bài viết chỉ ra các thuận lợi chính của việc giảng dạy chuyên ngành Quốc tế học bằng tiếng Anh bao gồm: Có nhiều tài liệu tham khảo hơn cho cả giáo viên và sinh viên; Giúp khơi dậy và phát huy sự suy nghĩ độc lập và tư duy phản biện cho sinh viên; Nâng cao năng lực tiếng Anh cho cả giáo viên và sinh viên; Khả năng cập nhật kiến thức nhanh chóng, hiệu quả và dễ dàng hơn; Tạo điều kiện thuận lợi cho các chương trình hợp tác quốc tế. Sau đó, bài viết cũng chỉ ra những khó khăn chính trong việc giảng dạy chuyên ngành Quốc tế học bằng tiếng Anh bao gồm: Việc giảng dạy bằng tiếng Anh đòi hỏi khả năng sử dụng tiếng Anh rất tốt của cả giáo viên và sinh viên;

Khả năng tiếp cận các nguồn tài liệu, giáo trình bằng tiếng Anh đôi khi còn hạn chế do điều kiện về cơ sở vật chất và thư viện; Đòi hỏi sinh viên phải nỗ lực nhiều hơn để hiểu sâu, hiểu kỹ bài học. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra các đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập Quốc tế học bằng tiếng Anh tại Việt Nam, cụ thể bao gồm: Chuẩn bị tốt kỹ năng tiếng Anh cho sinh viên trước khi bước vào học chuyên ngành; Thường xuyên nâng cao năng lực tiếng Anh cho giáo viên; Cải thiện hệ thống thư viện, tài liệu, cơ sở vật chất cho sinh viên và giáo viên; Chuẩn bị cho sinh viên các kỹ năng để làm quen với hình thức học tập và giảng dạy mới (khác với cách học bằng tiếng Việt); và Đẩy mạnh hợp tác quốc tế, giúp giáo viên và sinh viên có điều kiện giao lưu, cập nhật và bổ sung kiến thức chuyên môn và trình độ tiếng Anh, theo kịp với tiêu chuẩn quốc tế và khu vực.

Abstract: Teaching major courses in English is a new trend in Vietnamese universities and this has many advantages as well as difficulties over the traditional way of teaching and learning in Vietnamese mother tongue. International Studies (IS), an interdisciplinary major course, has been delivered in English at some universities in Vietnam over the last decade, but there is still lack of research to evaluate the program of teaching this major course in English. This paper will investigate the advantages and difficulties of teaching International Studies in English from a Vietnamese teacher's perspective. To do so, the paper will firstly present an overview on International Studies, then point out the factors that have impacts on teaching this major course in English, and then move on to the major advantages of teaching IS in English. The paper also discusses the difficulties that teachers may encounter when delivering the subjects of IS in English. From that, the paper will make recommendations to improve the quality of teaching major courses in English in Vietnamese universities.

TEACHING INTERNATIONAL STUDIES IN ENGLISH: A TEACHER'S PERSPECTIVE

1. Overview on International Studies

The term “International Studies” can be considered as “the contemporary and historical understanding of global societies, cultures, languages and systems of government and of the complex relationships between them that shape the world we live in”¹ International Studies also refers to the specific university degrees and courses which relates to the study of the major political, economic, social, and cultural issues in international arena? International Studies, as a field of studies, is closely related to International Relations (IR); however, International Relations focus more directly on the relationship between and among countries, whereas International Studies can encompass “all phenomena which are globally oriented”. The discipline of International Studies shares its history with the discipline of International Relations, which enjoy its surge after the World War I, when academics around the world, fed up with fighting, tried to look for way to promote peace in international arena. However, in 20th century when the world became increasingly complex and globalization got its momentum, International Studies gradually emerged as a separate entity. A big development of the study of International Studies is the establishment of the International Studies Association in 1959 by a group of academics and practitioners’ with the aim of ‘seeking to pursue mutual interests in world affairs through the organization of a professional association’².

In the United States, there exist a number of

institutions which promote International Studies. The Centre for Strategic & International Studies is a foreign policy think tank founded in 1962, which “has become one of the world’s preeminent international policy institutions focused on defense and security; regional stability; and transnational challenges ranging from energy and climate to global development and economic integration”³. The Freeman Spogli Institute for International Studies, Stanford University “is a university-wide research and education institution at Stanford devoted to understanding the problems, policies, and processes that cross international borders and affect lives around the world”⁴.

In the United Kingdom, International Studies is often related to or attached to the study in International Relations. At the University of Oxford, the Centre for International Studies “exists to promote and advance research in International Relations”⁵. In Australia, the study of the International Studies discipline occurs mostly within universities and generally approaches the subject as a holistic study of international affairs and phenomena. The two most popular units offered in International Studies are ‘Global issues and conflicts’ and ‘International Relations’. In Singapore, The S. Rajaratnam School of International Studies (RSIS), Nanyang Technological University states clearly its mission: i) Provide a rigorous professional graduate education with a strong practical emphasis; ii) Conduct policy-relevant research in

¹ Flinders University. (2010) Bachelor of International Studies. Viewed 17/10/2014 at <http://www.flinders.edu.au/courses/undergrad/bis/>

² International Studies Association.(2010). History and Purpose. Viewed 17/10/2014 < http://www.isanet.org/history_purpose/2007/12/history-of-isa.html

³ Centre for Strategic and International Studies, viewed at 22/10/2014. <http://csis.org/about-us>

⁴ Freeman Spogli Institute for International Studies, Stanford University. Viewed 22/10/2014. <http://fsi.stanford.edu/>

⁵ Centre for International Studies, University of Oxford. Viewed 22/10/2014. <http://cis.politics.ox.ac.uk/about/index.asp>

defence, national security, international relations, strategic studies and diplomacy; iii) Foster a global network of like-minded professional schools⁶.

In Vietnam, the Faculty of International Studies, Hanoi University has four main specializations: International Economics; International Relations; Development Studies and Public Management. At the University of Social Sciences & Humanities, Faculty of International Studies offered three specializations: International Relations, European Studies, and American Studies with such subjects as Theory and History of International Relations; Area studies; International laws; International Economics...

Recently, many education institutions worldwide developed International Studies degrees both undergraduate and postgraduate as these institutions understand that the discipline is becoming increasingly relevant and necessary in the context of the 21st century. Justification for the popularity of the degree in international studies is the increasing demand for understanding of international phenomena and issues in the employment market. Under the degree of International Studies, a very broad range of subjects are offered. However, some areas of study which are regularly offered include: the political, social, economic and cultural relationships within the international system; foreign policy, diplomacy and other modes of interaction between the countries of the world; the significance of foreign societies, cultures and systems of government; the international movement of people as immigrants, refugees, workers, students, tourists and investors; the role of international organizations; the globalization of the world economy; foreign languages; history.

⁶ S. Rajaratnam School of International Studies (RSIS), Nanyang Technological University, viewed 22/10/2014 at http://www.rsis.edu.sg/about-rsis/introduction/#.VEe85_nF_Ls

2 The advantage and difficulties of teaching International Studies in English over the traditional way of teaching and learning this major in Vietnamese

2.1. Factors that influence on teaching major courses in English

In Vietnam, at the beginning of 21st century, after nearly 20 years of renovation, Vietnamese foreign relations were highly promoted and Vietnam is integrated more comprehensively in the region as well as the world. In that context, education has been one of the most prominent areas of international cooperation. Each year, the number of Vietnamese students goes to study abroad is increasing. At the same time, more and more foreign universities and education institutions come into Vietnam to seek opportunities for cooperation and investment. Realising the potential of international cooperation and integration, many universities in Vietnam launched programs to teach major courses in English and Hanoi University is one of them. Now this becomes a popular trend in Vietnamese education and more and more universities implement these programs of teaching major courses in English. However, there are still lack of research on the advantages and difficulties of teaching and learning major course in English for Vietnamese lecturers and students. One of the researches is of Professor Nguyen Van Toan, from Hue University on "*The capability and measures to teaching major courses in foreign languages*". In his research, professor Nguyen Van Toan points out the factors that influence the teaching and learning major course in English. To understand about the advantages and disadvantages of teaching International Studies in English, we should first put it in context of teaching major courses in English and understand the factors that influence on this new way of teaching and learning in Vietnam.

According to Nguyen Van Toan's research, the English ability of teachers, the English ability of learners, the education programs, the textbooks and other reading materials, and the education environments are the main factors that influence teaching and learning major courses in English. While the general context of politics, legal mechanism, education regulations and the ability to adaptation of learners are less important⁷. So that, the research draws conclusions that universities specifically and education institutions generally should focus on preparation of English capability for teachers and more importantly for learners. Besides, the program developments, preparation of textbooks and reading materials and facilities to teach are also very important to the quality of teaching and learning in foreign languages. At the same time, students should also be prepared for the adaptation to new way of learning and encouraged to participate in learning major courses in foreign languages.

2.2. The advantages of teaching IS in English

** Teaching IS in English have more sources of reference/reading materials.*

One of the most prominent advantages of teaching major course in English generally and teaching IS in English specifically is that it has more sources of reference than traditional way of teaching in mother tongue. In any subject, reading materials play extremely important role in the quality of teaching and learning. One cannot say that he or she can teach well without reading materials. With various sources of references in English, teacher can have more information, thus he or she can make the lecture more interesting. Nowadays, a large percentage of human

knowledge is stored in English, so having access to English sources of reference means that access to a large storage of human knowledge.

One can argue that teaching major courses in Vietnamese we can still access to English reading materials as long as teacher have high level of English. Yes, that is true. However, in classes teaching in Vietnamese, the motivation for reference in English is usually low. Teachers may assign reading materials in English, but students generally prefer to read in their mother tongue more. Not to mention that in class taught in Vietnamese, English level of student is usually not enough to read and understand in English.

Not only the reading materials in English are more abundant, but also the slides and other audio-visual materials in English are also more widely available than in Vietnamese. Nowadays, using slides in teaching and learning at university level is very popular. In internet, there are sites that slides of famous lecturers all over the world are shared. They are good sources for lecturers to refer to while preparing their lectures. Also, using audio-visual method in teaching makes lectures more interesting. Teaching international studies is teaching about global phenomena and issues. In the internet, there are documentaries, short movie clips about issues in the world and of course, these documentaries are widely in English. So if we teach in English, we can make use of these great sources of slides shares and audio-visual materials in English which are not often available in Vietnamese.

More sources of references are important to a multi-disciplinary subject such as International Studies. International Studies relates to other fields of studies such as history, philosophy, laws, culture studies...To have good lecture in International Studies, lecturers need to prepare well by reading wide range of literature. At the same time, for a student in IS to understand well,

⁷ Vietnam Institute of Education Science (2014). The capability and measures to teaching major courses in foreign languages. Viewed 18/10/2014 at http://vnies.edu.vn/detail-thread-view-1-25-281_khang-va-bien-phap-thuc-hien-giang-day-chuyen-mon-bang-ngoai-ngu.html

he or she also needs to read more widely. So widely available sources of references and reading materials are important to the quality of teaching and learning IS at university.

** Teaching IS in English encourages students' critical thinking*

Critical thinking is very important to any student and it needs to be nurtured and encouraged. At high school level, the most important objective for Vietnamese students arguably is to be able to get in to university. Due to this way of thinking, students at high school focus most of their time and resources to learn what they are assigned and there is little room for questioning, for critical thinking. At university level, students should be encouraged to develop critical thinking, which enable students to think and act independently in their real life. Teaching major courses in English is very good way to inspire student's critical thinking. Students, learning in English, will be required to read the writings of many authors with different perspectives. As reading materials in English are more widely available, students can access to more reading resources. When reading materials from various perspectives, students expose themselves to various arguments on one issue. At first they would find it is difficult to ascertain whose arguments are "right" and "wrong". But then gradually, their critical thinking skills are developed, they can think independently and then put forward their own arguments. Thus, students can learn the arguments of different authors and find whose is more persuasive.

** Teaching IS in English helps to improve the English skills of learners as well as lecturers.*

Learning IS in English would help students to master both their general English and their English for specialization. They can improve all four skills of listening, reading, writing and speaking. Especially, right after the period of learning general English, students have their

chance to learn their specialized major in English, so they will think in English, learn and understand all the new concepts of their majors in English. This will make their English more natural, just like native English speakers. And also it will be easier for students to communicate, discuss and make arguments about their specialized major in English.

When the students, having learnt their specialized major courses in English, go to study abroad, it will be easier for them to get used to the new environments. For example, there are many students from Faculty of International Studies, Hanoi University participating in exchange programs with foreign university partners, where they learn just one semester there, but the students can adapt to the new academic environment very quickly.

** Teaching IS in English would help to update knowledge quicker and easier.*

International studies involves the study about global issues and phenomena, thus the knowledge on this subject needs to be updated constantly. Everyday, event takes place all over the world, these events can be the subject of study for the course of international study. A majority of information about these developments is in English. With a huge amount of knowledge in English, lecturers and students can update their knowledge more easily. It is easier to find information in English than in any other languages. Moreover, when teaching and learning IS in English, both students and lecturers need to have a substantial level of English. And with their constant exposure to English, they are used to getting information in English. So with their ability to understand global issues and phenomena in English languages, it would help them to update their knowledge constantly.

** Teaching IS in English creates favourable condition for international cooperation*

English is the most popular language in the world nowadays. Not only universities in English

speaking countries teach in English, but also universities from countries where English is not the mother tongue teach major courses in English as well. In the circle of academics now, it is hard to imagine that a lecturer at university level in any country does not know English. All the subjects of the major international studies are delivered in English at Faculty of International Studies, Hanoi University. The Faculty has syllabus of all the subjects in English. This is very helpful in promoting international cooperation program of the faculty. A foreign university partner can look at the faculty's curriculum and they will understand what subjects are taught and generally how it is taught at the faculty.

2.3. The difficulties of teaching International Studies in English

** Teaching IS in English requires high level of English from both teachers and learners*

International Studies is an inter-disciplinary course. It needs wide range of knowledge in such fields as history, laws, economic, culture..... Thus it is a difficult specialization even if it is taught in Vietnamese. To teach and learn IS in English, it requires a high proficiency of English. The teachers must be able to explain complex terms, concept, and new ideas to students in English. In the field of international studies there are many abstract theoretical concepts, and it is a hard job to explain to students these concepts in English. This not only requires good knowledge but also good English skills as teachers have to explain a completely new concept to Vietnamese students, whose mother tongue is not English. On the other hand, to learn International Studies in English, students need to have a good level of English. Students need to equip themselves with English language skills and also a good background of general knowledge. The English ability of both teachers and learners are critical to learning and teaching international studies in English. And

these two conditions go hand in hand with each other, if lacking either of them, the job of teaching and learning major courses in English cannot be completed. Moreover, lacking competent English from either teachers or learners would make the lecture less interesting. When a teacher cannot explain to his or her students a new concept or students cannot understand what their teacher say, the lecture will be very boring. In this situation, there cannot be a productive lecture.

** Lack of textbook, reading materials and other facilities.*

Although International Studies literature in English is abundant, however, it does not mean that we can have access to any sources. Many sources are barred by copy right, we can only have access to them if we are authorized by authors. There are many interesting journals, but we cannot have access to them if we do not have authorization. Even though the materials we can have access to, it does not mean that we can use it in whatever way we want. We must use the materials according to the regulation of copy right. If we are not aware of the issue of copy right, when facing with huge amount of literature in English, we might risk to violate copy right.

In many Vietnamese universities, there are still not enough books, journals in English for students in the major of International Studies to refer to. Students usually get their textbooks copied by teachers to read as books in library are not enough in number. Also the facilities to access various sources of International Studies are not properly. The ratio of computer per students is still low.

** Students need more effort to understand lecture*

In comparison with the traditional way of teaching and learning major courses in Vietnamese, teaching IS in English requires more effort from students to understand. It is easier for students to understand lecture in Vietnamese, so with lecture in English, students must make

more effort to understand clearly. Students need to prepare their reading before going to class so that they know what they will be delivered at the class, this would help them to understand the lecture better. Students are also required more time to read the literature, to learn about new words and familiarize themselves with the new concepts. If students are not hard working, the lecture will not be productive. The quality of the lecture thus is low. So, to implement the teaching IS in English, students need to be prepared for their attitude of learning, they must work harder.

3. Recommendations

- Prepare English skills for students before entering the major courses. English skills of students play a critical role in generating productive learning and teaching of major courses in English. If they are lack of English capability, they cannot understand lectures well. Thus, there should be a strategy to prepare students with English capability before they enter the major courses. The test of English for students should not only focus on general English but also on preparation of English for specialization. Before going into major courses, students must have sufficient level of English to learn major courses in English.
- Teachers should continuously improve their English skills. To teach IS in English, teachers not only need to update their knowledge of international studies, but also need to continuously improve their English skills. Students need to have good English to read the materials and understand the lectures. Teachers need to have good English to teach, make the lectures easier to understand for students. If lacking English capability, teachers cannot transfer their knowledge to their students. Thus, to improve the quality of teaching and learning major courses in English, teachers first need to improve their English.
- Improve library, make more books, journals, reading materials and other facilities available for students. As I mention before, having access to rich sources of reference are very important for teaching and learning IS in English and improving student's critical thinking. There is huge literature of International Studies on Internet, but students cannot access whatever they want, many sources are barred by copy right. Thus, education institutions should provide their students with amore variety of sources, so that they can develop their arguments better. Also, to access the sources in English, students need better facilities as well.
- Get students used to new ways of learning. Students should be prepared to learn in new ways, not like the traditional way of teaching and learning in Vietnamese. To learn major courses in English, students should be more active so that they can find the needed sources of information themselves. Students should understand new ways of learning to make full use of the wide resources of references in English to enhance the quality of their learning.
- Promote international cooperation so that teachers have more chance to meet with colleagues/students overseas. Participating in exchange programs benefit teachers a lot. Teachers will have chance to meet, talk, share and update their knowledge with scholars all over the world. This not only improves teachers' knowledge but also improve their English skills./.

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP TRIỂN KHAI DẠY HỌC CÁC MÔN TOÁN-KHOA HỌC TỰ NHIÊN BẰNG TIẾNG ANH Ở TRƯỜNG THPT CHUYÊN QUẢNG BÌNH

Võ Thanh Phong

Trường Trung học Phổ thông chuyên Quảng Bình

Tóm tắt: *Dạy học các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của Đề án "Dạy và học Ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020" và Đề án "Phát triển hệ thống trường Trung học Phổ thông (THPT) chuyên giai đoạn 2010-2020" do Thủ tướng Chính phủ phê duyệt. Trong những năm qua, tỉnh Quảng Bình đã chủ động, tích cực trong việc chỉ đạo triển khai nhiệm vụ đề ra và đã đạt được một số kết quả đáng kể. Tuy nhiên, vẫn còn những bất cập, những khó khăn cần được giải quyết, đặc biệt là đối với công tác bồi dưỡng đội ngũ giáo viên dạy các môn toán - khoa học tự nhiên đạt chuẩn tiếng Anh. Bài viết này nhằm phân tích thực trạng triển khai dạy học các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh trong thời gian qua tại trường THPT chuyên Quảng Bình, từ đó đề xuất một số giải pháp triển khai nhiệm vụ này ở các trường THPT chuyên nói chung và trường THPT chuyên Quảng Bình nói riêng đạt hiệu quả hơn trong thời gian tới.*

Từ khoá: *dạy học bằng tiếng Anh, thực trạng, giải pháp, môn toán-khoa học tự nhiên, chuyên Quảng Bình.*

Abstract: *Teaching Mathematics - Natural Science subjects in English is one of the key tasks of the Project "Foreign Language Teaching and Learning in the national education system for the period 2008-2020" and the Project "Development of gifted high school system period 2010 -2020" by the Prime Minister for approval.*

In recent years, the province of Quang Binh has been active, active in directing the tasks to set out and achieved some remarkable results.

However, there are still gaps, challenges need to be addressed, especially for the work of training teachers to teach the mathematics - natural science subjects in English.

This article aims to analyze the current status of implementation of teaching mathematics - natural

science subjects in English at gifted high school of Quang the last time. And from the specific analysis, we also want to draw conclusions and suggest a number of solutions to deploy teaching natural science subjects in English more effectively in the future.

Keywords: *English teaching, the real situation, solution, math-physical sciences, the Quang Binh.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020" đã chỉ rõ "Đến năm 2020 đa số thanh niên Việt Nam tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực ngoại ngữ sử dụng độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa, biến ngoại ngữ trở thành thế mạnh của người dân Việt Nam, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước." Kế hoạch thực hiện Đề án dạy và học ngoại ngữ trong các cơ sở giáo dục trên địa bàn tỉnh Quảng Bình giai đoạn 2011-2020 cũng đã quy định môn ngoại ngữ chính được dạy và học trong các cơ sở giáo dục trên địa bàn tỉnh Quảng Bình là tiếng Anh. Tiếng Anh bắt đầu được triển khai dạy và học từ cấp tiểu học.

Thực hiện mục tiêu của Đề án Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân và Đề án "Phát triển hệ thống trường THPT chuyên giai đoạn 2010-2020", trong thời gian qua, ngành giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) Quảng Bình đã có những bước đi, những nỗ lực để đẩy mạnh dạy và học tiếng Anh trên địa bàn tỉnh nhà. Bên cạnh việc đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên giảng dạy tiếng Anh, ngành GD&ĐT đã chú trọng đến việc đầu tư cơ sở vật chất phục vụ dạy học. Các hoạt động như thi hùng biện tiếng Anh, Câu lạc bộ tiếng Anh, thi hát tiếng Anh, giao lưu tiếng Anh, cuộc thi Olympic tiếng Anh trên Internet, v.v. đã được tổ chức

thường xuyên tạo nên những phong trào tích cực hỗ trợ cho hoạt động dạy và học tiếng Anh trong các nhà trường.

Với những đặc trưng của một trường chuyên biệt, ngoài việc tham gia tích cực và hiệu quả các hoạt động chung, trường THPT chuyên Quảng Bình còn là đơn vị đi đầu triển khai tổ chức nhiều hoạt động khác của Đề án ngoại ngữ, đặc biệt là việc tổ chức dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng

2.1.1. Tình hình nhà trường

- Quy mô học sinh và tình hình đội ngũ:

Năm học 2013-2014, trường THPT chuyên Quảng Bình có 30 lớp với 941 học sinh. Đội ngũ quản lý có 04 đồng chí, 94 cán bộ, giáo viên và nhân viên. 100% cán bộ giáo viên đạt chuẩn, trong đó 01 tiến sĩ, 46 thạc sĩ (chiếm 47,4%). 09 giáo viên đang theo học sau đại học, 52 giáo viên đã được công nhận dạy giỏi cấp tỉnh.

- Về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học:

Khuôn viên nhà trường rộng gần 24.000 m²; có đủ phòng học cho 30 lớp học 1 ca. Thư viện học 1 ca. Thư viện nhà trường gần 20.000 đầu sách. Các phòng thí nghiệm, phòng chức năng có đầy đủ trang thiết bị phục vụ học tập. Hệ thống sân chơi, bãi tập, nhà đa chức năng được đảm bảo cho việc tập luyện của cả thầy và trò. Nhà nội trú học sinh gồm 20 phòng khép kín cho 120 học sinh. Môi trường cảnh quan trong khuôn viên Nhà trường được chú trọng và tu bổ hàng năm nên đã có sự thay đổi đáng kể, đảm bảo xanh-sạch-đẹp và có nhiều cây xanh bóng mát.

- Một số kết quả đã đạt được:

Quy mô học sinh ổn định, số lớp tăng, đến nay trường ổn định 30 lớp, trong đó có 27 lớp chuyên và 03 lớp không chuyên. Chất lượng đạo đức của học sinh về cơ bản tốt, không có học sinh vi phạm pháp luật. Kết quả xếp loại hạnh kiểm hàng năm có 100% học sinh được xếp loại hạnh kiểm khá,

tốt; trong đó có trên 90% xếp loại tốt, không có học sinh nào xếp loại yếu, kém (2013-2014: tốt: 97,12%; khá 2,88%). Trong những năm qua, có gần 20 em học sinh – Đoàn viên ưu tú được kết nạp vào Đảng Cộng sản Việt Nam và nhiều em tham dự lớp cảm tình Đảng.

Chất lượng và hiệu quả giảng dạy, học tập ngày càng được nâng lên. Đa số giáo viên năng lực chuyên môn, nghiệp vụ tốt, giảng dạy nhiệt tình, trách nhiệm, tâm huyết với nghề dạy học. Chất lượng học tập đạt: giỏi 55,91%; khá 44,09%. Học sinh tham gia các kỳ thi đạt kết quả cao: Thi tốt nghiệp THPT thường xuyên đạt 100%; thi tuyển sinh vào đại học đạt trên 95%, Kết quả trong kỳ thi học sinh giỏi (HSG) các môn văn hóa lớp 11, 12 cấp tỉnh có 274/314 em đạt giải chiếm tỷ lệ 87,26%. Trong các kỳ thi HSG quốc gia, học sinh của trường đã tham gia đạt chất lượng khá cao, xếp trong top 20-30 của cả nước. Năm học 2013-2014, đội tuyển HSG quốc gia của trường đạt 32/34 giải (03 giải Nhì, 09 giải Ba và 20 giải khuyến khích) chiếm 56.1%, cao hơn mức bình quân cả nước 6.1%.

Bên cạnh kết quả giáo dục đạo đức và văn hóa, Nhà trường luôn quan tâm đến các mặt hoạt động ngoài giờ lên lớp, hoạt động Đoàn, công tác tình nguyện cũng như hoạt động văn nghệ-thể dục-thể thao, nhân đạo, từ thiện...

- Hoạt động dạy học tiếng Anh:

+ Thi IOE cấp tỉnh đạt 05 giải Nhất, 07 giải Nhì và 03 giải Ba;

+ Thi IOE cấp quốc gia đạt 04 giải Nhì, 06 giải Ba và 05 giải Khuyến khích.

+ Thi Hùng biện tiếng Anh cấp tỉnh đạt 01 giải Nhất, 01 giải Nhì.

+ Thi Tài năng tiếng Anh quốc gia đạt Huy chương bạc tại cụm các tỉnh miền Trung - Tây Nguyên.

+ Thi HSG Quốc gia đạt 05 giải (01 giải Nhì, 02 giải Ba và 02 giải Khuyến khích).

- Một số khó khăn và tồn tại:

Chất lượng đầu vào của một số lớp chuyên còn thấp. Vẫn còn tình trạng một số học sinh có năng lực học tốt ở các trường trung học cơ sở (THCS) dự thi tuyển sinh lớp 10 ở các trường chuyên ngoại tỉnh.

Số lượng, chất lượng qua các kỳ thi HSG cấp quốc gia chưa cao; tỷ lệ đỗ đại học của học sinh là khá cao nhưng điểm bình quân thi vào các trường đại học còn thấp, thứ hạng chưa được như mong muốn.

Đội ngũ cán bộ giáo viên tuy tương đối đủ về số lượng nhưng chưa đồng đều về chất lượng. Một số cán bộ giáo viên trình độ tin học, ngoại ngữ còn chưa đáp ứng yêu cầu dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin, nhất là trước yêu cầu hiện đại hóa hệ thống trường chuyên toàn quốc hiện nay.

Đời sống của cán bộ, giáo viên, nhân viên còn nhiều khó khăn, nhiều giáo viên về trường không có nội trú nên phải thuê nhà, áp lực công việc nặng nề nhất là kết quả thi học sinh giỏi các cấp, đặc biệt là kết quả thi chọn HSG quốc gia.

Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học của nhà trường tuy đã được đầu tư, nâng cấp nhưng chưa đáp ứng yêu cầu dạy học ngày càng đổi mới hiện nay.

2.1.2. Triển khai dạy học các môn toán-khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh

Thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học năm học 2013-2014, dưới sự chỉ đạo của Ban giám hiệu nhà trường, tổ Toán trường THPT Chuyên Quảng Bình khởi động giảng dạy 2 tiết môn Toán bằng tiếng Anh để rút kinh nghiệm và lập kế hoạch thực hiện tốt Đề án trong thời gian tới.

Từ đầu, tổ Toán đã nhận thức rất rõ sự cần thiết phải dạy Toán bằng tiếng Anh, một mặt là thực hiện mục tiêu của Đề án, mặt khác nhằm để đón đầu chuẩn bị cơ sở hội nhập quốc tế. Quán triệt tinh thần chỉ đạo của nhà trường, Tổ đã giao nhiệm vụ cho hai giáo viên trẻ đã từng được tập huấn về tiếng Anh là đồng chí đ/c Lưu Thị Khánh Giang và đ/c Ngô Hải Dương thực hiện dạy Toán bằng tiếng Anh tại lớp 10 chuyên toán và lớp 10 không chuyên qua các bài “Ellipse” (Đường Elip) và bài “Equation Of Circle” (Đường Tròn).

Đến dự 2 tiết dạy Toán bằng tiếng Anh, về phía Sở GD&ĐT có các đồng chí lãnh đạo, chuyên viên Sở GD&ĐT Quảng Bình cùng các đồng chí trong Ban Giám hiệu, các giáo viên là cốt cán và toàn thể giáo viên hai tổ toán và tiếng Anh.

Sau hai tiết dạy, tại hội trường THPT chuyên Quảng Bình, Ban tổ chức đã lấy phiếu khảo sát, đánh giá và tổ chức thảo luận, trao đổi, rút kinh nghiệm. Trong buổi sinh hoạt đầy ý nghĩa này toàn thể đã được nghe những nhận xét, đánh giá của đồng chí Phó Giám đốc Sở, của Ban Giám hiệu và rất nhiều các ý kiến của các đồng chí về hai tiết dạy. Nhìn chung các ý kiến đều ghi nhận kết quả của 2 tiết dạy đồng thời nêu lên những thuận lợi và khó khăn cũng như đề xuất những giải pháp triển khai dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh hiệu quả... Cụ thể:

- Tiết dạy đã thành công về việc chọn lựa phương pháp giảng dạy. Các giáo viên đã kết hợp được tốt về phương pháp dạy Toán với phương pháp dạy ngoại ngữ.

- Đã có sự tích hợp cao về nội dung và ngôn ngữ trong giao lưu giữa thầy và trò. Hệ thống câu hỏi gợi mở, nêu vấn đề của giáo viên và việc trả lời của học sinh đều bằng tiếng Anh chuyên ngành toán trôi chảy, phát âm rõ ràng, lưu loát và thành thực không cần qua “dịch tiếng Việt” khiến không khí lớp học rất sôi nổi và đầy hứng thú.

- Sự kết hợp tốt công nghệ thông tin trong dạy học góp phần cho sự thành công về mặt phương pháp và nội dung.

Tuy nhiên đây là 2 tiết dạy toán bằng tiếng Anh đầu tiên nên vẫn còn một số khiếm khuyết nhất định cần khắc phục.

Qua 2 tiết dạy toán bằng tiếng Anh, tổ Toán trường THPT chuyên Quảng Bình rút được ra nhiều bài học quý giá rằng với sự chỉ đạo kiên quyết và kịp thời của Ban Giám hiệu nhà trường, với tinh thần trách nhiệm cao của lãnh đạo, giáo viên tổ Toán và sự phối hợp giúp đỡ của tổ tiếng Anh, có thể khẳng định rằng tổ Toán và các tổ tự nhiên khác hoàn toàn có đủ khả năng thực hiện được đề án dạy Toán và các môn khoa học tự

nhiên bằng tiếng Anh cho học sinh trường THPT chuyên Quảng Bình.

- Kết quả khảo sát:

Thực hiện nhiệm vụ năm học 2013-2014, tổ Toán trường THPT chuyên Quảng Bình khởi động giảng dạy 2 tiết môn Toán bằng tiếng Anh. Qua khảo sát ý kiến các học sinh và cán bộ, giáo viên tham dự 2 tiết dạy thí điểm cho thấy tỉ lệ ủng hộ

chủ trương này của Bộ GD&ĐT rất lớn. 71/75 (94,6%) học sinh được khảo sát cho rằng rất hứng thú với việc học toán bằng tiếng Anh. 25/30 (83,3%) cán bộ, giáo viên được khảo sát đánh giá cao về thành công của 2 tiết dạy thí điểm và cho rằng có thể tiếp tục triển khai ở môn Toán đồng thời mở rộng triển khai ở các môn khoa học tự nhiên khác như Tin, Lý, Hoá và Sinh trong thời gian tiếp theo.

Bảng 1. Kết quả khảo sát học sinh (75 h/s)

Ý kiến của học sinh	Tiết 1	Tỉ lệ	Tiết 2	Tỉ lệ	Tổng	Tỉ lệ
1. Hứng thú với tiết dạy	32	91,4%	39	97,5%	71	94,6%
2. Khá hứng thú với tiết dạy	3	8,6%	1	2,5%	4	5,4%
3. Bình thường	0		0		0	
4. Không hứng thú với tiết dạy	0		0		0	
<i>Cộng</i>	35		40		75	

Bảng 2. Kết quả khảo sát cán bộ, giáo viên về phương pháp và nội dung (30)

Ý kiến của chuyên môn	Tiết 1	Tỉ lệ	Tiết 2	Tỉ lệ	TB	Tỉ lệ
1. Hiệu quả	24	80%	26	86,6%	25	83,3%
2. Khá hiệu quả	6	20%	4	13,4%	5	16,7%
3. Ít hiệu quả	0		0		0	
4. Không hiệu quả	0		0		0	
<i>Cộng</i>	30		30		30	

2.2. Đánh giá những thuận lợi và khó khăn đối với triển khai dạy học các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh

2.2.1. Thuận lợi

- Mục đích của việc triển khai dạy học các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh nhằm nâng cao chất lượng nhân lực để đẩy mạnh tiến trình hội nhập khu vực và quốc tế, đồng thời giúp nhà giáo và người học tăng cường năng lực ngoại ngữ, có khả năng tiếp cận và khai thác các nguồn tài liệu khoa học và chuyên môn bằng tiếng nước ngoài phục vụ cho việc nghiên cứu, học tập và các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ, từ đó tăng thêm cơ hội việc làm và phát triển sự nghiệp cho

người học.

- Việc triển khai dạy một số môn chuyên bằng tiếng Anh vừa nhằm nâng cao vốn hiểu biết ngoại ngữ của học sinh vừa tạo điều kiện tốt cho học sinh khi tham dự các kỳ thi quốc tế và khu vực. Đây là hướng đi đúng và mang lại hiệu quả thiết thực cho học sinh trong thời kỳ hội nhập.

- Với mục tiêu học sinh tốt nghiệp THPT có thể nói và viết tiếng Anh thành thạo, nhiều học sinh giỏi của Việt Nam sẽ có cơ hội lấy được học bổng du học nước ngoài. Việc kết hợp học tiếng Anh thông qua các môn học theo tiêu chuẩn dành cho bậc trung học là sự lựa chọn hợp lý cho cho du học. Tại môi trường này, học sinh không chỉ được làm quen với việc học các môn học hoàn

toàn bằng tiếng Anh, thích nghi với phương pháp giảng dạy hiện đại chú trọng thực tiễn mà còn rèn luyện được tư duy tích cực và các kỹ năng sống cần thiết cho hành trình du học trong tương lai.

- Học giỏi toán, càng giỏi tiếng Anh. Các nghiên cứu tại Mỹ và nhiều nước Đông Nam Á như Philippin, Malaysia và Thái Lan đã cho thấy học sinh được tiếp cận với chương trình này có năng lực tiếng Anh vượt trội và ưu thế hơn khi học ở các bậc cao đẳng, đại học hay làm việc trong môi trường đa văn hóa so với học sinh học tiếng Anh tăng cường thông thường.

- Việc dạy học bằng tiếng Anh đang được nhiều phụ huynh đồng tình và tạo ra nhiều hứng thú cho học sinh bởi tất cả đều cho rằng đó là môn học rất cần thiết để giáo dục Việt Nam có thể hòa nhập với quốc tế. Thực tế, chúng ta đang sống trong thời đại toàn cầu hóa. Muốn hội nhập, chúng ta phải tự động mở cửa bước vào sân chơi mà trong đó người chơi cần được trang bị kiến thức, bản lĩnh văn hóa, luật chơi,... Và tất yếu ngoại ngữ là một điều kiện không thể thiếu.

- Sở GD&ĐT Quảng Bình đã có sự chỉ đạo quyết liệt trong việc triển khai dạy thí điểm các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh bắt đầu tại trường THPT chuyên Quảng Bình, từ đó triển khai mở rộng với các trường THPT và THCS tiếp đầu trong thời gian tiếp theo.

- Trường THPT chuyên Quảng Bình, tổ chuyên môn Toán đã có kế hoạch cụ thể, chi tiết, khoa học triển khai các tiết dạy thí điểm. Từ yêu cầu lựa chọn giáo viên và chuẩn bị tổ chức giảng dạy, chọn lựa các tiết học hoặc các chuyên đề đến việc xây dựng giáo án, sự phối hợp của các giáo viên tiếng Anh của trường.

- Các giáo viên được phân công dạy thí điểm đã có nhiều cố gắng. Nhiều giáo viên tổ Toán là những giáo viên trẻ, giỏi tiếng Anh.

- Cơ sở vật chất, điều kiện phục vụ dạy học thí điểm đảm bảo theo quy định. Theo đề án, trường

THPT chuyên Quảng Bình đã được đầu tư kinh phí xây dựng cơ sở vật chất, mua sắm thiết bị dạy học. Là trường đạt chuẩn quốc gia, lại được nhà nước đầu tư trang bị cơ sở vật chất hiện đại, trường THPT chuyên Quảng Bình phấn đấu hướng tới mô hình các trường trung học tiên tiến trên thế giới

2.2.2. Khó khăn

- Lâu nay, tiếng Anh đang là một “rào cản” không dễ vượt qua trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế và phát triển bền vững. Có thể nói cản trở lớn nhất trong học tập, công việc, giao lưu của người Việt Nam hiện nay vẫn là ngoại ngữ. Trong các hội nghị quốc tế hoặc khu vực, số lượng diễn giả, tham gia thảo luận là người Việt Nam rất khiêm tốn. Không phải do số công trình ít ỏi mà còn bởi sự thiếu tự tin vào khả năng diễn đạt bằng ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ của mình. Nguyên nhân chính là do thiếu động lực, môi trường học và thực hành.

- Giáo viên giảng dạy là nhân tố quan trọng để triển khai chương trình dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh đạt hiệu quả. Các giáo viên toán - khoa học tự nhiên gặp nhiều khó khăn khi đối mặt với các thuật ngữ chuyên ngành bởi vì thói quen của giáo viên ở các trường là dạy bằng tiếng Việt. Thực tế, không thể lấy giáo viên chuyên Anh qua dạy Toán, còn tìm giáo viên những bộ môn toán - khoa học tự nhiên đáp ứng được ngoại ngữ cũng không dễ dàng.

- Chế độ bồi dưỡng cho giáo viên thấp và không được hỗ trợ về chuyên môn như tạo điều kiện được đi giao lưu, học tập trong khu vực, trong nước và nước ngoài sẽ khó thu hút người dạy. Điều này sẽ ảnh hưởng đến hiệu quả chương trình. Trong khi đó, giáo viên rất vất vả trong việc soạn giáo án và truyền tải kiến thức lại cho học sinh. Để soạn giáo án cho 2 tiết dạy thường mất một vài ngày. Bên cạnh đó, người dạy còn phải thiết kế bài giảng sao cho đơn giản, dễ hiểu. Thực tế cho thấy, không phải giáo viên các môn tự nhiên nào cũng có khả năng "văn võ song toàn" để vừa giỏi chuyên môn vừa giỏi ngoại ngữ.

- Sự phối hợp đào tạo giữa các ngành chưa khoa học. Ngành GD&ĐT mong muốn tuyển giáo viên toán giỏi tiếng Anh, nhưng Trường Đại học Sư phạm chưa thể đáp ứng ngay nhu cầu. Trong khi Bộ GD&ĐT khởi động, khuyến khích triển khai chương trình này nhưng ở các trường đại học (ĐH) sư phạm, việc đào tạo cử nhân toán, các môn khoa học vẫn chưa lồng ghép đào tạo tiếng Anh để giáo viên ra trường có thể nhập cuộc.

- Khả năng phát âm tiếng Anh của giáo viên cũng ảnh hưởng rất lớn đến khả năng phát âm sau này của học sinh. Nếu học tập với giáo viên phát âm tiếng Anh chưa thật chuẩn trong một thời gian dài thì sẽ dẫn đến sự lệch lạc về phát âm, tạo nên một thói quen rất khó khắc phục về sau.

- Trình độ ngoại ngữ của học sinh (HS) cũng không đồng đều, dẫn tới khả năng tiếp thu môn học bằng tiếng Anh rất khó khăn. Vì thế, nếu các em chưa thực sự giỏi về ngoại ngữ giao tiếp mà lại được nhồi thêm hàng loạt thuật ngữ chuyên môn thì hậu quả tất yếu là kiến thức không hiểu và ngoại ngữ thì càng ngày càng trở nên lúng túng.

- Một số học sinh chưa xác định được mục tiêu học để làm gì nên chưa hào hứng với cách học này. Một số khác với quan điểm thực tế là học làm sao để đỗ được trường ĐH mà mình yêu thích, nên ngay từ đầu khi vào các trường, các em đã tự phân ra ban A, ban B, ban C để tập trung học.

- Vấn đề thiếu giáo trình chuẩn - thống nhất cũng ảnh hưởng đến kết quả triển khai chương trình dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh. Việc thống nhất một chương trình chung cho tất cả các trường là cần thiết. Có một chương trình rõ ràng, giáo viên không phải tự mày mò biên soạn và người học cũng dễ tiếp cận, nghiên cứu, học tập tích cực hơn.

2.3. Đề xuất các giải pháp

Theo kế hoạch, từ năm học sau sẽ triển khai dạy học bằng tiếng Anh với môn toán, tin, sau năm 2015 sẽ triển khai tiếp ở các môn lý, hóa, sinh ở khoảng 30% số trường. Sau đó mỗi năm tăng thêm 15-20% số trường và hoàn thành việc tổ

chức dạy học bằng tiếng Anh với 100% trường vào năm 2020.

Trên cơ sở phân tích những thuận lợi và khó khăn ở trên, xin mạnh dạn đề xuất một số giải pháp triển khai dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh ở các trường THPT chuyên và trường THPT chuyên Quảng Bình đạt hiệu quả trong thời gian tiếp theo như sau.

- Ngoài những quyết định, thông báo, Bộ GD&ĐT cần hướng dẫn rõ hơn cách thức, kế hoạch cụ thể để triển khai dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh thống nhất và hiệu quả.

- Tăng cường bồi dưỡng đội ngũ giảng dạy đảm bảo giáo viên được tham gia dạy môn tự nhiên bằng tiếng Anh phải là những người có năng lực tốt cả về chuyên môn và tiếng Anh.

- Đối với GV tham gia chương trình thí điểm, Bộ GD&ĐT nên tính toán để giảm giờ dạy để giáo viên có thêm thời gian trau dồi phương pháp giảng dạy, đầu tư chuyên môn và nâng cao tiếng Anh.

- Theo Đề án, Bộ GD&ĐT tiếp tục chủ trì và gấp rút triển khai việc đưa giáo viên trường chuyên đi đào tạo và tập huấn trong và ngoài nước để đảm bảo việc dạy học bằng tiếng Anh.

- Cần có cơ chế đãi ngộ tương xứng để thu hút những người được đào tạo và đã giảng dạy ở nước ngoài tham gia. Về lâu dài, khi có chủ trương, phải khởi động từ các trường sư phạm về việc cung cấp đội ngũ giáo viên đạt chuẩn.

- Cần nhắc thời lượng triển khai việc dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh nhằm để học sinh không bị quá tải và đảm bảo chất lượng cần thiết cho các môn chuyên.

- Bộ GD&ĐT khẩn trương có chỉ đạo biên soạn tài liệu giảng dạy bằng tiếng Anh các môn toán - khoa học tự nhiên.

- Việc xây dựng giáo án dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh cần có sự phối

hợp của các giáo viên trong tổ, nhóm tiếng Anh của trường và tham khảo, chia sẻ với các đồng nghiệp ở cơ sở giáo dục khác có kinh nghiệm.

- Tăng cường đổi mới phương pháp kết hợp tốt với ứng dụng CNTT trong dạy học sẽ góp phần cho sự thành công việc dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh.

- Các Sở GD&ĐT cho phép áp dụng thí điểm nội dung bài giảng số từ để hỗ trợ việc dạy toán và khoa học bằng tiếng Anh hiệu quả hơn. Giải pháp bài giảng số là công cụ hiện đại hỗ trợ giáo viên dạy học hiệu quả và giúp học sinh hình thành, phát triển năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh.

- Các trường THPT chuyên cần phải tích cực, đi tiên phong trong việc dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh. Tuy nhiên, nên xem xét điều kiện cụ thể của từng trường thì việc thực hiện mới đạt hiệu quả. Việc triển khai cần phải làm cho phù hợp và hiệu quả, không thể làm qua loa, trình diễn, không nên ép tiến độ và chạy theo số lượng.

- Cần một lộ trình dài hơi. Với lộ trình và kế hoạch đặt ra ở Đề án, lãnh đạo nhiều trường chuyên vẫn không hết lo ngại bởi để dạy được bằng tiếng Anh khó có thể giải quyết bài toán giáo viên trong một thời gian ngắn.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, chủ trương triển khai dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh ở các trường phổ thông chuyên là một bước đột phá, một kế hoạch lớn nhằm đi đến mục tiêu nâng cao chất lượng nhân lực và giáo dục để đẩy mạnh tiến trình hội nhập khu vực và quốc tế.

Để triển khai dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh ở các trường THPT chuyên nói chung, tại trường THPT chuyên Quảng Bình

nói riêng đạt hiệu quả như mong muốn, cần phải có những bước đi phù hợp, phải có kế hoạch khoa học, cụ thể. Trong nhiều giải pháp đã nêu, Bộ và các Sở GD&ĐT nên chú trọng vào phát triển đội ngũ giáo viên đạt chuẩn - nhân tố quyết định sự thành công của Đề án. Bên cạnh đó các trường THPT chuyên cũng nên tích cực, mạnh dạn chỉ đạo triển khai thực hiện; chủ động xây dựng kế hoạch cụ thể việc dạy các môn toán - khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh hiệu quả, từng bước thực hiện tốt chiến lược ngoại ngữ quốc gia trong thời kỳ hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”.
2. Công văn số 3051/BGDĐT-ĐANN ngày 19/05/2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc báo cáo thực hiện Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”.
3. Quyết định số 298/QĐ-UBND ngày 20 tháng 02 năm 2012 của UBND tỉnh Quảng Bình về việc phê duyệt Kế hoạch thực hiện Đề án dạy và học ngoại ngữ trong các cơ sở giáo dục quốc dân trên địa bàn tỉnh Quảng Bình giai đoạn 2011-2020.
4. Quyết định số 600/QĐ-CT ngày 22 tháng 3 năm 2012 của UBND tỉnh Quảng Bình về việc thành lập Ban chỉ đạo thực hiện Đề án dạy và học ngoại ngữ trong các cơ sở giáo dục quốc dân trên địa bàn tỉnh Quảng Bình giai đoạn 2011-2020.
5. Công văn số 5466/BGDĐT-GDTrH ngày 07/8/2013 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc Hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ Giáo dục Trung học năm học 2013-2014.
6. Công văn số 2015/SGDĐT-GDTrH ngày 22/8/2013 của Sở Giáo dục và Đào tạo Quảng Bình hướng dẫn nhiệm vụ Giáo dục Trung học năm học 2013-2014.
7. Trường THPT Chuyên Quảng Bình, Báo cáo tổng kết năm học 2012-2013.
8. Trường THPT Chuyên Quảng Bình, Báo cáo tổng kết năm học 2012-2013.

VAI TRÒ CỦA GIÁO VIÊN DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH VÀ NHỮNG KHÓ KHĂN GẶP PHẢI

Vũ Minh Thủy

Trường Đại học Hà Nội

* Tác giả liên hệ, e-mail: thuyvm@gmail.com

Tóm tắt: Tiếng Anh chuyên ngành (ESP) đã được đưa vào chương trình học trong năm thứ nhất của sinh viên tại Khoa Đào tạo Đại cương, Trường Đại học Hà Nội kể từ năm 2005 để chuẩn bị tốt cho sinh viên những kỹ năng và kiến thức cần thiết cho các chuyên ngành Tài chính Ngân hàng, Quản trị Kinh doanh, Du lịch, Quốc tế học, Khoa học máy tính và Kế toán. Trong khóa học này, sinh viên được cung cấp các kỹ năng tiếng Anh chung và các kiến thức trong các môn chuyên ngành. Vì thế, khóa học này yêu cầu giảng viên phải có các kiến thức và kỹ năng chuyên ngành khác biệt với một giảng viên tiếng Anh nói chung. Trong số 5 nhiệm vụ của họ, là giáo viên, là người thiết kế và phát triển học liệu, là người điều phối, người nghiên cứu và người kiểm tra - đánh giá, bài viết này tập trung chính vào nhiệm vụ của một giáo viên, người điều phối và người kiểm tra- đánh giá dựa trên các quan sát của David Nunan. Các vấn đề quan trọng khi giảng dạy một khóa học ESP được phân bổ thành: (a) những kỳ vọng từ người học; (b) kỳ vọng từ đồng nghiệp; và (c) kỳ vọng của bản thân sẽ được thảo luận trong bài viết này. Các tài liệu về phương pháp giảng dạy chương trình tiếng Anh chuyên ngành và chương trình học tiếng Anh nói chung sẽ được xem xét cùng với những kinh nghiệm của chúng tôi trong quá trình giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh.

Từ khóa: Tiếng Anh chuyên ngành (ESP), giáo viên dạy tiếng Anh chuyên ngành, kiến thức chuyên ngành.

Abstract: English for Specific Purposes has been integrated into the curriculum of the first year of the students in Foundation Studies Department, Hanoi University since 2005 in an attempt to better prepare students for language skills and contents for their major studies in Finance and Banking, Business Administration, Tourism, International Studies, Computer Science, and Accounting. In this course, students are equipped with both English language skills, which is similar to General English studies, and also with the content knowledge in their own fields of major study. Therefore, it requires ESP practitioners a variety of professional knowledge and skills different from General English teachers. Of their five major roles of a teacher, a course designer and material provider, a collaborator, a researcher and an evaluator, this paper will mainly focus on the roles of being a teacher, a researcher and an evaluator following David Nunan's observations. The key issues in ESP curriculum delivery are categorized into: (a) expectation from students, (b) expectation from colleagues; and (c) self-expectation will be discussed in this paper. The literature of ESP and General English teaching will be taken into consideration with the experience of the researcher and other colleagues in their conduct of the ESP course.

Keywords: English for Specific Purposes, ESP practitioners, expectation, content knowledge.

TEACHER OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: MAJOR ROLES AND DIFFICULTIES

Introduction

English for Specific Purposes (ESP) refers to the language of research and instruction that focuses on the specific communicative needs and

practices of particular social groups. Specifically, in Hanoi University for the freshman students, ESP is included in the 3rd term of their first year which covers 6 particular majors, namely Finance and Banking, Computer Science, Tourism,

International Studies, Accounting, and Business Administration. The aim of this course is to introduce to students a pool of vocabulary and initial concepts of their majors to better prepare for their courses afterwards.

This course is conducted weekly in 10 weeks, each session lasts for 5 periods of class. The teaching materials are carefully selected from textbooks, journals and magazines with the same theme of what students are going to study in the coming years to familiarise students with the content knowledge that they will work on.

On delivering this particular courses ESP teachers often encounter a number of problems that might influence their methods of lesson delivery and minimize the positive effects of this course.

Expectations from students

The roles of the teacher in ESP course are quite different from the role of a conventional General English teacher. They are expected by their students to be something better and more professional than General English teachers in that they should possess a more insightful and comprehensive breadth of the content knowledge. They are expected to come up into a class with knowledge that is not English – English but English of the subject matter.

A General English teacher encountering this peculiar role might find confusion while carrying out their daily teaching task. They should negotiate between their conventional experiences of English teaching and the subject matter taken by English. English in these classes is not a focus but it is used as a communicative tool to transfer the knowledge of subject to students, which requires teachers to switch from one task of teaching to another teaching.

Moreover, students are in due need of knowledge, which encourages teacher to seek for more resources to help them while the teachers

could not be sure how much is enough to their students. If the knowledge is too shallow, the lesson is nothing much like a reading lesson; in contrast, in case it is too intensive, the teachers themselves find it challenging for them to either comprehend the content properly or teach the subject suitably.

Expectations from colleagues

ESP teachers also receive expectation from their colleagues as they are supposed to provide their students with sufficient English skills of reading, writing, speaking, listening so that their students find the least difficulties when attending ESP course in their following years. Nevertheless, many students, despite already having had a year of learning English and being prepared for the studying majors in English find it significantly difficult to deal with this kind of English in their studies. Teachers from major faculties and students themselves have mentioned the obstacles of understanding English, not as their subject studies but as a tool of understanding the subject matter. Students have to spend more time grasping the knowledge and facing up with more difficulties to reproduce them in speaking and writing.

ESP teachers' self expectation

Teachers of General English at the FSD hold an expectation to provide what is the best to students in terms of language content and subject matter. With the strong expectation to prepare for their students in following years, all teachers do spend a considerable amount of time and effort producing materials and syllabus, and seeking for the most appropriate teaching methods. The teachers are ready to transfer the knowledge to the students, but the question of the amount of knowledge is a major issue. The students might find the lessons boring and unnecessary if the material is merely similar to the reading that they have done many times in other English practice lessons. In contrast, they find it far too challenging

as they have never experienced the materials which highlight and require their true understanding of the overall content rather than focusing on individual meanings of words or phrases or specific questions. Therefore, to facilitate the process of students' understanding the teachers needs to provide them with sufficient vocabulary in those specific fields, the background information leading to the specific content of the materials, and guide them through all of these issues. There are many tasks which require the teachers to own a very reasonable and sensible sense of students' understanding and the content knowledge, to act as a facilitator and an instructor to work out the content of the materials with their students.

Suggestions

Teachers are considered as strangers in a strange land who are reluctant dwellers in strange and uncharted land. In the book titled "English for Specific Purposes", Hutchinson & Waters (1987) have outlined the problems that ESP teachers encounter are the lack of authenticity of textbooks, the new knowledge that teachers have to cope with and the change in the status of English Language Teaching.

The question of proper teaching materials has been taken into consideration by the quest of authenticity of the text. Being selected as a major part of the learning process, the texts, which have been utilized in each lesson, should act as strongly influential tools of the teachers. It can be used to prove how much information learners can achieve from the reading by different strategies. The text can be a particular learning activity e.g., jigsaw activities, or to illustrate a concept or a highly specialized terms. It can be the demonstration for reading comprehension and learners' motivation as it emphasizes the real world application of the language. The teachers determine which aspects of skills and knowledge should be highlighted in

the lesson and thus chooses a piece that can serves for developing more than one skill. The material acts as a link between existing knowledge and the new information. It is a source of new vocabulary, communicative and reading skills which can be the combination of printed texts with audio-cassette or radio-cassette that means receptive with productive activities to enhance different skills of students (Bracaj, 2014).

Moreover, a motivational atmosphere should be maintained within the classroom as it acts as an internal drive that encourages students to pursue a course of actions to finally achieve their ultimate aims. Therefore, the role of motivation in each activity is inevitable. Teachers should consider the choice of material as what involves in the learning process so it should be proper account of knowledge and competence of the teachers to effectively use the materials.

The issue of negotiating the roles of a General English teachers and ESP teachers as they struggle to master both language and subject matter beyond their previous experience should be taken into cautious consideration. The role that researchers suggest that ESP teachers should adopt is their adaptability and flexibility. ESP teachers become negotiators with regard to learning process with certain expectations.

The knowledge and motivation of ESP teachers should not be the very specialist subject information; instead they should become interested students of the subject matters which they deliver in their daily teaching.

What the ESP teachers require is the positive attitude towards the ESP content, knowledge of fundamental principles of the subject areas and the awareness of how much they probably know (Hutchinson & Waters, 1987). What is more, the teachers can prepare themselves anytime during the preparation process is the question of "Who", "Where", "Why" and "When" (Hutchinson &

Waters, 1987) which directly connects with the nature of their particular target and learning situation (Bracaj, 2014). The ESP teachers should also make learners aware of the lack of specificity of their needs and allow them to have freedom to discover for themselves by doing their research and analysis, find texts from different areas for them to compare so that they could see the difference of language use from one content to another and withdraw the required valuable techniques or skills. If the learners enjoy what they are doing, they are far less to complain.

The ESP instructors should collaborate closely with the specialists of subject matters, who are the their colleagues in the major faculties, and also

with their students. By working out what their students should study and in what way they can study most effectively, the ESP teachers might find a space of their own freedom and power to carry out the tasks of both General English teachers and ESP practitioners.

REFERENCES

1. Bracaj, M. (2014). Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training. *European Scientific Journal*, 10 (2).
2. Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes, *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 391-402). Springer International Handbooks of Education.
3. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Glasgow, Great Britain: Cambridge University Press.

NĂNG LỰC TIẾNG ANH VÀ KẾT QUẢ HỌC TẬP ĐẠI HỌC: VAI TRÒ CỦA BÀI KIỂM TRA NĂNG LỰC TIẾNG ANH TRONG VIỆC DỰ ĐOÁN ĐIỂM TRUNG BÌNH HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

*Hoàng Gia Thư, Nguyễn Tiến Dũng, Bùi Lê Minh**

Trường Đại học Hà Nội

*Tác giả liên hệ, email: thu hg@hanu.edu.vn

Tóm tắt: Nghiên cứu này điều tra về mối liên hệ giữa năng lực tiếng Anh và kết quả học tập của sinh viên các chuyên ngành Quản trị Kinh doanh, Quản trị Du lịch, Tài chính – Ngân hàng và Kế toán tại một trường đại học công lập. Tại đây tiếng Anh được sử dụng làm phương tiện giảng dạy và kiểm tra – đánh giá. Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực tiếng Anh là một chỉ báo đáng tin cậy về khả năng thành công trong học tập của sinh viên ở các môn học và trình độ khác nhau, và trình độ tiếng Anh yếu, đặc biệt ở các kỹ năng Đọc hiểu và Nghe hiểu sẽ khiến kết quả học tập bị hạn chế. Dựa trên kết quả thu được, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp nhằm cải tiến việc thiết kế và triển khai chương trình giảng dạy cũng như phương pháp kiểm tra – đánh giá để nâng cao trình độ tiếng Anh của sinh viên. Nghiên cứu cũng đề cập đến việc tìm hiểu những sự khác biệt giữa các cá nhân sinh viên có thể là chỉ báo về khả năng học tập của sinh viên như: tính cách, khả năng nhận thức hoặc định hướng học tập.

Abstract: The current study investigated the relationship between the English language proficiency (ELP) and academic success of students majoring in business studies (i.e., Business Administration, Tourism Management, Finance and Banking, and Accounting) at a state university where English is the medium of instruction and assessment. The findings suggested that ELP is a strong indicator of students' achievement across subject areas and course levels, and insufficient proficiency in English, particularly in reading and listening skills, would result in limited academic success. Based on the findings, a number of recommendations were put forward in an attempt to help improve the curriculum design and implementation as well as assessments for better English language proficiency. The study also suggested that it is important to look at other individual differences as potential predictors of learners' effectiveness, namely personality, cognitive ability, or learning orientations.

ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY AND ACADEMIC PERFORMANCE: THE ROLE OF INSTITUTIONAL-BASED ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY TEST IN PREDICTING STUDENTS' GRADE POINT AVERAGE

Students whose first language is not English encounter grave challenges in their academic study when English is the language of instruction of the program. Various studies have linked students' English language proficiency (ELP) with important academic [e.g., Grade Point Average (GPA), non-completion rate] and individual (e.g., sociocultural adjustment and well-beings) outcomes (Chen & Sun, 2006; Cho & Bridgeman, 2012; Cumming, 1994; Graham, 1987; Johnson, 1988; Johnson & Buck, 1995; Pantages &

Creedon, 1978; Sarudin, 1994; Zhang & Goodson, 2011). Generally, the current body of research suggested that better ELP leads to better GPA, completion rates, and sociocultural adjustment.

Review of the literature, however, suggests that most of the studies examining the relationship between ELP and academic success were conducted in English-speaking countries such as Australia, the United Kingdom, the United States, and New Zealand with samples from non-speaking countries in Asia, the Middle East, and

Eastern Europe (e.g., Chen & Sun, 2006). This raises the question of whether such findings can be generalized to similar programs (i.e., programs where English is chosen as the language of instruction and assessment) delivered locally in non-English-speaking countries. The differences in the academic and social environment (e.g., instructors' and peers' level of English, learning facilities and support, and opportunities for language practices outside the classroom) may moderate the relationship between ELP and academic success reported in the literature.

For that reason, the purpose of this study is to examine the relationship between ELP and students' academic performance in a non-English-speaking country. More specifically, we studied the relationship between students' ELP, measured by (a) their performance on an institutional-based ELP test and (b) students' GPA of an intensive English as a Second Language (ESL) program, with their overall college GPA and GPAs of different course areas and levels. In addition, we also explored the relative importance of English language skills (i.e., reading, writing, listening, and speaking) to students' overall GPA. Finally, we looked at the relationship between students' ELP and their GPAs across the course levels (i.e., 200-level, 300-level, and 400-level courses). The study is expected to contribute to the literature by extending the current research to programs in non-English-speaking countries where the academic and social settings are different from those in the English-speaking countries. In addition, by examining the two measures of ELP (i.e., IELTS score and GPA of an ESL program) and their relationship with students' GPA, we further our understanding of the relative importance of standardized ELP tests versus ESL programs.

Academic Programs Delivered in English in Non-English Speaking Countries

The last decade witnesses an increase in the popularity of international programs in non-English-speaking countries such as China, Thailand, and Vietnam. According to the recent

statistics published by the Vietnam International Education Department (VIED), there are currently 412 international programs which are co-delivered locally by 78 Vietnam educational institutions and over 200 international universities in 30 countries and territories (VIED, 2014). These programs are usually designed by foreign universities and delivered partly or entirely by domestic partners in the host countries. Regardless of where these programs come from, English is usually chosen as the language of instruction and assessment. In addition, over the last few decades, local universities in these developing countries have started to offer their own academic programs in English in an attempt to internationalize their academic programs and to meet the increasing demand of the public for graduates who are both well-versed in English and professionally qualified in their respective fields. With the current trends of global cooperation in education, the increased mobility of the workforce, and the demand for tertiary education, it is expected that this kind of programs will continue to grow in the future.

We chose to investigate the relationship between the ELP and students' academic success in a non-English-speaking country for several reasons. First, internationalization is an important component of universities, especially in developed countries in the European Union, the United States, the United Kingdom, Australia and New Zealand. Altbach & Knight (2007) suggested that internationalization of higher education have expanded dramatically in the last two decades in volume, scope, and complexity and predicted that it would continue to be a central force in higher education around the world. Because of this we expect to see an increase in international programs and other forms of training in developing countries around the world. Second, despite the popularity of the topic, we found only a few published studies investigating the relationship between the ELP and the academic performance in non-English speaking countries such as the Netherlands (e.g., Vinke & Jochems, 1993), Somalia (e.g., Addow, Abubakar, & Abukar,

2013), Nigeria (Aina, Ogundele, & Olanipekun, 2013; Kakeye, 2014), India (e.g., Kumar, 2014), Iran (e.g., Maleki & Zangani, 2007); and Tanzania (Komba, Kafanabo, Njabili, & Kira, 2012; Wilson & Komba, 2012). A better understanding of the relationship between the two variables is extremely important to improving the quality of the English training and subsequently the performance of students in these academic programs.

English Language Proficiency and Academic Performance

As indicated, the relationship between students' ELP and their academic success has been attracting a great deal of research attention. In the past studies, ELP was usually measured by a standardized ELP test such as the Test of English as a Foreign Language (TOEFL; e.g., Al-Musawi & Al-Ansari, 1999; Cho & Bridgeman, 2012; Van Nelson, Nelson, & Malone, 2004) or the International English Language Testing System (IELTS; Feast, 2002; Read & Hayes, 2003, Woodrow, 2012). In some studies (e.g., Komba et al., 2012; Kong, Powers, Starr & Williams, 2012), however, the authors utilized institutional-based ELP tests. Students' academic success was usually measured by students' GPA at the end of the term or program, although other individual outcomes such as sociocultural adjustment (e.g., Andrade, 2006; Zhang & Goodson, 2011) and students' perceived academic difficulty (e.g., Xu, 1991) were also used as the criteria in several studies. In general, the empirical evidence suggests a significant positive relationship between ELP and academic achievements (Fakeye, 2014). The results have been able to be replicated in various educational levels from elementary to tertiary education (e.g., Fakeye, 2014; Kong et al., 2013; Sawir, Marginson, Forbes-Mewett, Nyland, & Ramia, 2012; Vinke & Jochems, 1993), across subject areas (e.g., Aina, Ogundele, & Olanipekun, 2013; Salamonson, Everett, Koch, Andrew, & Davidson, 2007), and in various English-speaking countries (e.g., the United States, the United Kingdom, Australia, and Canada).

Recent research focus has switched to a new but related area of inquiry. Researchers have started to look at students' ELP and how it influences students' academic performance in non-English-speaking countries. Several differences in the academic and social environments between English-speaking and non-English-speaking countries qualify for the new research direction. First, a majority of the instructors in these types of programs are non-native English speakers themselves. Research suggested the limitations associated with the instructors' ELP influence their students' ability to understand the materials, which in turn exerts a negative impact on their academic performance. Second, the learning facilities and support (e.g., library, ESL training, and academic skills assistant program) are much limited in those developing countries where these programs take place. The shortage of these resources may adversely impact students' learning and performance. Finally, students study in non-English-speaking countries miss valuable opportunities to strengthen their ELP by using their English outside the classroom. In the following section, we shall review several studies looking at the relationship between ELP and academic performance in non-English-speaking countries.

Fakeye (2014) examined the influence of Nigerian secondary school students' ELP and their overall academic performance and found that the ELP has a significant positive relationship with students' academic achievements in Mathematics, Biology and English. In another study using a Nigerian sample at the college level, Aina et al. (2013) investigated the relationship between students' ELP and their performance in science and technical courses. The results suggested that students with a better level of ELP were more likely to perform better than their counterparts. Several studies in Tanzania school system also found that the overall ELP or specific English language skill (i.e., writing) are positively related to students' academic performance at the secondary (Wilson & Komba, 2012) and tertiary

level (Komba et al., 2012). Similar findings have been replicated across subject areas such as arts (Wilson & Komba, 2012), management (Kumar, 2014; Stephen, Welman, & Jordaan, 2004), and engineering (Vinke & Jochems, 1993) and the empirical evidence so far suggested that the ELP is crucial for students' academic success.

Notwithstanding, the investigation by Addow et al. (2013) pointed out that the proficiency in English would not ensure success in academic performance and that the relationship between English language proficiency and academic achievements of the subjects studied remained weak. The findings of this study are similar to those reported by Graham (1987), Hill, Storch, and Lynch (1999), or Wilson and Komba (2012) that the relationship between English language proficiency plays a role but not a major or dominant role in the students' academic success in English.

Hypotheses

Based on the current empirical evidence on the relationship between ELP and academic performance, we proposed the following hypotheses for the current study. First of all, as reviewed, most of the studies to date suggest that students' ELP plays a positive role in students' academic success. We therefore concur with the empirical evidence and predict:

H1a: The English language proficiency, measured by students' overall GPA of their first-year ESL program, is positively related to the overall college GPA.

H1b: The English language proficiency, measured by institutional-based ELP test, is positively related to the overall college GPA.

In addition, because the format of the institutional-based ELP test used in this institution was similar to that of the IELTS, which mainly focuses on testing students' linguistic knowledge rather than communicative competence and academic skills (Carroll, 1980), we predict that the institutional-based ELP test scores is not as effective as students' overall GPA in their first-

year ESL program in predicting students' academic achievement (i.e., overall GPA). Therefore, we predict:

H1c: Students' overall GPA of their first-year ESL program is a better predictor of student overall GPA as compared to students' performance on the ELP test.

With regard to the English language skills, there have been a number of studies investigating the relationship between language skills (i.e., reading, writing, listening, and speaking) and academic performance. A review by Bharuthram (2012; p. 205) suggested that "reading is one of the most important tasks encountered by students", especially students in tertiary education. Empirical studies (e.g., Bohlman & Pretorius, 2002) have found a significant relationship between students' reading ability and their academic performance. Because the reading ability is central to the process of acquiring knowledge of students, we predict:

H2: Among the four English language skills, reading is the strongest predictor of students' overall GPA.

Many studies investigating the relationship between ELP and academic achievement used students' first year GPA as the criterion of academic success. Therefore, little is known about how well ELP predicts the students' academic success in the subsequent years. In order to examine the importance ELP and academic success over the years during college, we examine the relationship between ELP and academic performance across course levels. Because, in general, the level of course difficulty increases as students advance to graduation, we predict:

H3: The English language proficiency is more strongly positively related to students' GPA in the higher course levels than those in the lower ones.

Finally, we expect ELP, which illustrate students' verbal competences, is less important for courses that require more quantitative competences such as Accounting or Finance and Banking. More specifically, we predict.

H4: The English language proficiency is more strongly positively related to students' GPA in Foundation courses, Business Administration, and Tourism Management, as compared to those in Accounting and Finance and Banking.

Method

Participants

Data providing information on the English proficiency and academic performance for the current study was obtained from the academic database of the students in the four undergraduate programs (i.e., Business Administration, Tourism Management, Finance and Banking, and Accounting) at a medium-sized public university in Hanoi. These students graduated from the university from 2012 to 2014. The reason for us to choose these particular programs was that, except for several compulsory general courses¹, all of their courses are delivered in English. Therefore, it is very important for the students to have a good level of English proficiency in order to do well in these programs.

There were 747 students in the final sample including 183 (24.5%) students from the Business Administration program, 99 (13.3%) students from the Tourism Management program, 286 (38.3%) students from the Finance and Banking program, and 179 (23.9%) students from the Accounting program. Of those, 364 (48.7%) students graduated in 2012, 227 (30.4%) students graduated in 2013, and 156 (20.9%) students graduated in 2014. The sample included 121 (16.2%) male and 626 (83.8%) female students. The mean age for the total sample was 22.29 years ($SD = .69$).

Procedure

¹ Vietnamese universities are required to offer selected compulsory courses in their academic programs as regulated by the framework established by the Ministry of Education and Training. More specifically, in these particular programs, students are required to take 5 courses in Vietnamese including General Philosophy, Political Economics, Scientific Socialism, History of Vietnam Communist Party, Ho Chi Minh's Thoughts.

Approval from the university management was obtained to secure the access to the academic database of the students in the four programs. Grade record and selected demographic information (i.e., major, gender, and age) of the students who graduated from the four programs in the last three years (2012-2014) was retrieved from the database by a university administrator who was not involved in the study to ensure the confidentiality and anonymity of the students whose grade records were used in the study. No personal information which can be used to identify the students was obtained.

Measures

Demographic Variables. Students' major, age, gender were obtained from the students' academic record. Research have shown that age and gender may influence academic performance (Abubakar & Oguguo, 2012). In addition, because the requirements² for the students to be admitted to the university are different for different majors in different cohorts, we, therefore, wished to ensure the control of the majors and cohorts in the statistical analyses.

English Proficiency. All the students in the programs were required to go through an intensive English training program in their freshman year. The training consists of 900 contact hours, organized into three 10 week quarters from September to June every year. We obtained students' English grades for each quarter which includes the general average point (GPA) for English and four of its language skills (i.e., reading, writing, listening, and speaking). From these individual grades, we derived the first year English GPA as well as grades for each of the four language skills. Students' grades range from 5 to 10³. In addition, we obtained students'

² All students are required to take a university entrance examination to be considered for admission into universities in Vietnam. The minimum grades required for each major vary across majors and cohorts.

³ Students have to score 5 and above for English GPA and four of its components to be qualified for the sophomore year

institutional-based ELP test scores which includes the overall band and four of its component (i.e., reading, writing, listening, and speaking skills). The students were required to take the institutional-based ELP test at the end of the third quarter and had to score 6 or above for the overall band of 9 to be qualified for the sophomore year.

Academic Performance. We obtained students' GPA at the end of the program as the main indicator of student academic performance. In addition, we calculated the GPA for each subject area (i.e., Foundation, Management, Tourism and Hospitality, Finance and Banking, and Accounting courses) and course level (i.e., 200 level, 300 level, and 400 level) to explore the relationship between the English proficiency and academic performance of students in specific subject areas and course difficulties.

Results

We collected the demographic variables (i.e., age, gender, cohort, and major) and used them as controlled variables for all analyses in the current study. Means, standard deviations, and intercorrelations among study variables, except for major and cohort, are displayed in Table 1. Among the demographic variables, age was negatively correlated with all grade variables, except for Tourism and Hospitality courses GPA. Intercorrelations between age and different GPAs ranging from $-.18$ to $-.41$ ($p < .01$) suggested that younger students were more likely to do better academically, especially for English related competencies (r s ranged from $-.22$ to $-.41$). Gender was positively related to most of grades variables (r s ranged from $.09$ to $.21$), listening, speaking, institutional-based ELP test score, and Finance and Banking GPAs, suggesting that female students were more likely to do better in school as compared to male students.

Among English related grades, there were strong correlations between the four language competencies and the overall English GPA (r s ranged from $.71$ to $.82$; $p < .01$) while there were relatively weaker relationship observed between the four language competencies and institutional-

based ELP test score (r s ranged from $.31$ to $.45$; $p < .01$). The correlation between overall English GPA and institutional-based ELP test score was $.49$ ($p < .01$) suggested a moderately strong relationship among the two major indicators of English proficiency used in the current study. However, their correlations with the overall college GPA ($r = .75$ for overall English GPA and $r = .43$ for institutional-based ELP test score) and other indicators of students' academic performance (i.e., subject areas and course levels) were rather different, warranting further investigation of the relative importance of the two indicators in predicting students' overall academic performance in later analyses. Finally, we observed strong correlations among subject areas GPAs (r s ranged from $.54$ to $.81$; $p < .01$) and course levels GPAs (r s ranged from $.62$ to $.84$; $p < .01$).

To further investigate the role English proficiency and students' academic performance, an Analysis of Covariance (ANCOVA) was conducted with the overall college GPA as the dependent variable, categorical demographical variables such as major, cohort, and gender as the fixed factors, and the overall English GPA, institutional-based ELP test score, and age as the covariates. The results indicated that the main effects of overall English GPA, $F(1, 715) = 510.26$, $p < .01$, partial $\eta^2 = .42$ and institutional-based ELP test score, $F(1, 715) = 13.97$, $p < .01$, partial $\eta^2 = .02$ were significant. In addition, among the controlled variables, major, $F(3, 715) = 5.32$, $p < .01$, cohort, $F(2, 715) = 3.41$, $p < .05$, gender, $F(1, 715) = 6.21$, $p < .05$, age, $F(1, 715) = 7.62$, $p < .01$, and the interaction between major and cohort, $F(6, 715) = 2.73$, $p < .05$, were found to be significantly related to the overall college GPA. As mentioned, the overall English GPA was the single most important variable in the model, accounting for 42% of the variance in the overall college GPA while institutional-based ELP test score only accounted for 2% of the variance in the same dependent variable. The results suggested that Hypotheses 1a, 1b, and 1c are supported.

Next, we investigated the relationship between the four language competencies (i.e., reading, writing, listening, and speaking skills) and the overall college GPA, controlling for students' major, cohort, gender, and age. Another ANCOVA was conducted with the overall college GPA as the dependent variable, categorical demographical variables such as major, cohort, and gender as the fixed factors, and the four language competencies and age as the covariates. The results suggested that the main effects for reading, $F(1, 720) = 86.95, p < .01$, partial $\eta^2 = .11$, writing, $F(1, 720) = 40.23, p < .01$, partial $\eta^2 = .05$, listening, $F(1, 720) = 54.87, p < .01$, partial $\eta^2 = .07$, and speaking, $F(1, 720) = 20.40, p < .01$, partial $\eta^2 = .03$, were significant. Among the controlled variables, major, $F(3, 720) = 5.41, p < .05$, gender, $F(1, 720) = 4.21, p < .05$, age, $F(1, 720) = 7.27, p < .01$, and the interaction between major and cohort, $F(6, 720) = 2.16, p < .05$, were found to be significantly related to the overall college GPA. As expected, a large percentage of the variance (26%) in the overall college GPA was accounted for by four language competencies. Reading explained about 11% of the variance in the college GPA, followed by listening (7%), writing (5%), and lastly speaking (3%). Hence, the results suggested Hypothesis 2 is supported.

To further explore how English proficiency predicts students' academic over the years in college, we conduct a Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) with 200 level, 300 level, 400 level courses GPAs as the dependent variables, categorical demographical variables such as major, cohort, and gender as the fixed factors, and overall English GPA, institutional-based ELP test score, and age as the covariates. We observed similar results found in the first ANCOVA model with the overall English GPA was significantly related to the 200 level courses GPA, $F(1, 715) = 114.74, p < .01$, partial $\eta^2 = .14$, 300 level courses GPA, $F(1, 715) = 112.80, p < .01$, partial $\eta^2 = .14$, and 400 level courses, $F(1, 715) = 98.41, p < .01$, partial $\eta^2 = .12$. It also accounted for a large variance (i.e., 14%, 14%,

and 12% for the 200 level, 300 level, and 400 level courses GPA respectively) in the dependent variables. Institutional-based ELP test score, controlled variables (i.e., major, cohort, gender, and age) and the interaction between them (i.e., major and cohort) explained some variances in the dependent variables but were relatively smaller than those by the overall English GPA. Hypothesis 3 is, therefore, not supported.

Finally, we conducted another MANCOVA to test the relationship between English proficiency and students' academic performance in each subject area. The model included 4⁴ subject areas (i.e., Foundation, Management, Finance and Banking, and Accounting) GPAs as the dependent variables, categorical demographical variables such as major, cohort, and gender as the fixed factors, and overall English GPA, institutional-based ELP test score, and age as the covariates. The result suggested that the overall English GPA was significantly related to the Foundation courses GPA, $F(1, 713) = 95.36, p < .01$, partial $\eta^2 = .12$, Management courses GPA, $F(1, 713) = 180.27, p < .01$, partial $\eta^2 = .20$, Finance and Banking courses GPA, $F(1, 713) = 57.95, p < .01$, partial $\eta^2 = .08$, and Accounting courses GPA, $F(1, 713) = 74.14, p < .01$, partial $\eta^2 = .09$. As described, it also accounted for a large variance (i.e., 12%, 20%, 8%, and 9% for the Foundation courses GPA, Management courses GPA, Finance and Banking courses GPA, and Accounting courses GPA respectively) in the dependent variables. Similar to other models tested in the study, institutional-based ELP test score, controlled variables (i.e., major, cohort, gender, and age) and the interaction between them (i.e., major and cohort) did explain some variances in the dependent variables but were relatively smaller than those of overall

⁴ Tourism and Hospitality courses GPA was excluded from the model because it only applies to Tourism and Hospitality major and the sample size ($n = 99$) was too small for a MANCOVA with 9 predictors. The minimum sample size for a 9 predictor MANCOVA model is 113, calculated based on an effect size (f^2) of .15, statistical power level at .8 and probability level at .05 (Soper, 2014).

English GPA. As hypothesized, we found relatively large differences in the variance explained for by the overall English GPA between courses that deemed to require a higher level of English competencies [i.e., Management courses (20%) and to a lesser extent Foundations course (12%)] and courses [i.e., Finance and Banking (8%) and Accounting (9%)] in which English is relatively less important. The findings suggested that Hypothesis 4 is supported.

Discussion

The current study investigates the relationship between several indicators of English proficiency (i.e., overall English GPA, students' English language skills, and institutional-based ELP test score) and students' academic performance, as measured by overall college GPA, subject areas (e.g., Management course) GPA, and course level GPA (e.g., 200 level). Overall, after controlling for differences in students' majors, cohorts, gender, age, we found a strong relationship between the students' level of English proficiency and their academic performance across subject areas and course levels. There are, however, several important findings in the current study that deserve further discussion.

First of all, we found that while the overall English GPA in the first year explained a huge amount of variance (42%) in the students' overall college GPA, institutional-based ELP test score explained a very small percentage of the variance (2%) in the dependent variable. This finding was later found to be generalized across subject areas and course levels. There are two reasons that might help to explain the current finding. First, as described in the previous section on the characteristics of the current English program, the current English training is very intensive, consisting of 900 contact hours over a 30 week length. The workload for this training was 4 - 5 times more intensive than other already concentrated language trainings in the same university and could be up to 10 times more intensive than regular language trainings in the

first year of college in Vietnamese universities. The intensity of training over a short period of time might have improved students' English proficiency exponentially and maximized the variance in the predictors, which help to explain better the variance in the dependent variables. In contrast, the preparation for institutional-based ELP test was roughly 42% of the whole training and therefore might not be enough to create a strong variance among students with regard to their institutional-based ELP test score. Second, the current English training is diverse, offering a wide range of learning opportunities for the students to improve their English knowledge and skills (e.g., pronunciation, vocabulary, academic writings, English for special purposes) that are truly important students' success in their study of professional courses in the later years. Test-focused training and assessment was, on the other hand, very narrowly focused on limited language skills, which might limit their relevance to the professional study (Carroll, 1980; Dulay, Burt, & Krashen, 1982).

Second, we found that language competencies related to knowledge acquisition such as reading and listening comprehension were more important for students' academic success than language competencies related to information transfer such as written and oral expression. It is obvious that students will need to understand the course materials through, for example, reading a text or listening to a lecture first, before they can perform academically through written assignment or a presentation. Third, the current study also suggested that English proficiency are equally important across the years in college. More specifically, we found that the overall English GPA explained roughly the same percentage of variance (i.e., 12 - 14%) in the GPAs for 200 level, 300 level, and 400 level courses. This finding indicated that the level of students' English competency is more or less stable throughout the program.

Fourth, the large differences observed among

the variance accounted for by the overall English GPA in each of the subject areas suggested that English competency is more important for certain disciplines which require a higher level of verbal skills (e.g., Management and English Literature) and are less important for certain disciplines which require stronger quantitative skills (e.g., Finance and Banking and Accounting). Finally, we found that the total variance in the overall college GPA explained for by the overall English GPA (42%) was relatively larger than the combined variance (26%) in the overall college GPA explained for by the four language competencies. Further analysis indicated that the four competencies explained only from 66 to 74% of the variance in the overall English courses. They were very large variance but there was still at least 26% of unaccounted variance in the overall English course GPA. It suggested that there were more variables (e.g., personality and learning orientations) beyond the four language competencies at work, which influenced the overall English proficiency, which then may influence students' academic performance.

Theoretical and practical implications

The current study confirms the important relationship between English proficiency and students' academic performance in the programs where English is used as the language of instruction and assessment. More importantly, it is the first study which systematically investigates this relationship in Vietnam, a non-English speaking country, across disciplines and longitudinally. In addition, the study highlights the importance of learner-centered approach in designing and implementation of academic programs. Some of the contingent variables we may want to consider in designing English preparation courses, as suggested by the study, are (a) the expected outcomes of the training; (b) the major of the programs; and (c) the intensity of the training program. A strong training needs analysis will certainly help to facilitate the understanding of these variables and provide a solid basis for

curriculum design and implementation. The study also suggests that it is important to look at other individual differences as potential predictors of learners' effectiveness such as personality, cognitive ability, or learning orientations.

The current study offers several practical implications for ESL- and ELICOS-like training to prepare students for professional studies. First, the study suggests the institutional-based ELP test score might be irrelevant in situations where students have been trained intensively in English to prepare for college. The university in the current study may want to consider removing the institutional-based ELP test at the end of the first year because it does not add much value to the prediction of future academic performance. Second, the study also suggests that institutional-based ELP test score might not be the perfect predictor of academic performance as many thought it should be because of its narrow focuses. In addition to test training and requirements, institutions might want to offer other kinds of training, e.g., academic writing or referencing, which are more relevant to the requirements of professional studies. Third, students are more likely to maintain their ELP over the time. One of the concerns for universities is that students' English proficiency may get worsened overtime if they do not continue to learn English. The results of the current study, however, suggest that the language requirements of the current programs are sufficient to help maintaining students' language competencies during the course of the program. Fourth, because knowledge acquisition language skills (i.e., reading and listening) are more important for academic success than information expression skills (i.e., writing and speaking), the training programs with a strong focus on reading and listening are more likely to pay off in the long run in terms of students' outcomes such as academic performance.

Limitations and future research.

We recognized several limitations of the current study. First, while the GPA is the most

commonly used indicator for academic success, there is evidence suggesting that it is not always valid (Graham, 1987). Future studies should use additional indicators such as graduation rate, student satisfaction and engagement as criteria for academic achievement. Second, because students are required to pass the minimum score for both overall English GPA (i.e., 5 on a 10 point scale) and institutional-based ELP test score (6 on a 9 point scale), the sample as a restricted range of score can reduce the strength of the relationship between English proficiency and academic performance. Finally, we did not include several important variables such as cognitive ability, personality, or goal orientation as the predictors in the current study. Research (e.g., Addow et al., 2013; Ho & Spinks, 1985; Wilson & Komba, 2013) has suggested that these factors are directly related to students' academic performance and should be included in the model to predict students' academic performance more precisely.

In conclusion, the current study seeks to explore the relationship between students' English proficiency and their academic performance in programs where English is used as the language of instruction and assessment. It significantly contributes to our understanding of the role of the English proficiency because it is the first study conducted in a non-English speaking country where students do not have the opportunity to practice their English outside the classroom. The results suggest that English is a strong indicator of students' achievement across subject areas and course levels.

REFERENCES

1. Abubakar, R. B., & Oguguo, O. D. (2012). Age and gender as predictors of academic achievement of college mathematics and science students. *Asian journal of natural & applied sciences*, 1(2), 121-127.
2. Addow, A. M., Abubakar, A. H., & Abukar, M. S. (2013). English language proficiency and academic achievement for undergraduate students in Somalia. *Educational Research International*, 2(2), 59-66.
3. Aina, J. K., Ogundele, A. G., & Olanipekun, S. S. (2013). Students' Proficiency in English Language Relationship with Academic Performance in Science and Technical Education. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 355-359.
4. Al-Musawi, N. M., & Al-Ansari, S. H. (1999). *TOEFL and FCE Tests as Predictors of Academic Success for Undergraduate Students at the University of Bahrain [microform] / Nu'man M. Al-Musawi and Saif H. Al-Ansari*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.
5. Altbach, A., & Knight, J. (2007). Internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
6. Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154.
7. Bharuthram, S. (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32(2), 205-214.
8. Bohlman, C. A., & Pretorius, E. J. (2002). Research report on reading skills for mathematics. *ALRU, UNISA*.
9. Carroll, B. J. (1980). *Testing Communicative Performance. An interim study*. Oxford: Pergamon Press.
10. Chen, Y., & Sun, C. (2006). *Language proficiency and Academic Performance*. Paper presented at the the 11th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Japan.
11. Cho, Y., & Bridgeman, B. (2012). Relationship of TOEFL iBT[R] Scores to Academic Performance: Some Evidence from American Universities. *Language Testing*, 29(3), 421-442.
12. Cumming, A. (1994). Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientation. *TESOL QUARTERLY*, 28, 673-703.
13. Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
14. Fakeye, D. (2014). English Language Proficiency as a Predictor of Academic Achievement among EFL Students in Nigeria. *Journal of English and Practice*, 5(9), 38-41.
15. Feast, V. (2002). The Impact of IELTS scores on performance at university. *International Education Journal*, 3(4), 70-85.
16. Graham, J. G. (1987). English Language Proficiency and the Prediction of Academic Success. *TESOL QUARTERLY*, 21(3), 505-521.
17. Hill, K., Storch, N., & Lynch, B. (1999). A comparison of IELTS and TOEFL as predictors of academic success. *IELTS Research Reports*, 2(52-63). Retrieved from <https://www.ielts.org/pdf/Vol2Report3.pdf>
18. Johnson, G. M., & Buck, G. H. (1995). Students personal and academic attributions of university withdrawal. *Canadian Journal of Higher Education*, XXV(2), 53-77.
19. Johnson, P. (1988). English Language Proficiency

- and Academic Performance of Undergraduate International Students. *TESOL QUARTERLY*, 22(1), 164-168.
20. Komba, S. C., Kafanabo, E. J., Njabili, A. F., & Kira, E. S. (2012). Comparison between students' academic performance and their abilities in written English language skills: A Tanzanian perspective. *International Journal of Development and Sustainability*, 1(2), 305-325.
 21. Kong, J., Powers, S., Starr, L., & Williams, N. (2012). Connecting English Language Learning and Academic Performance: A Prediction Study (pp. 1-22). American Educational Research Association
 22. Kumar, P. (2014). Effect of Proficiency in English Language on Academic Performance of Post Graduate Management Students of Marathwada Region (Maharashtra), India. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(5), 10-16.
 23. Le, Q. A. (2013, November 29). Tổng số các chương trình liên kết đào tạo tại Việt Nam.
 24. Light, R. L., Xu, M., & Mossop, J. (1987). English Proficiency and Academic Performance of International Students. *TESOL QUARTERLY*, 21(2), 251-261.
 25. Maleki, A., & Zangani, E. (2007). A survey on the relationship between English language proficiency and the academic achievement of Iranian EFL students. *Asian EFL Journal*, 9(1), 86-96.
 26. Nelson, C. V., Nelson, J. S., & Malone, B. G. (2004). Predicting Success of International Graduate Students in an American University. *College and University*, 80(1), 19-27.
 27. Oliver, R., Vanderford, S., & Grote, E. (2012). Evidence of English language proficiency and academic achievement of non-English-speaking background students. *Higher Education Research & Development*, 31(4), 541-555.
 28. Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), 49-101.
 29. Salamonson, Y., Everett, B., Koch, J., Andrew, S., & Davidson, P. M. (2008). English-language acculturation predicts academic performance in nursing students who speak English as a second language. *Research in Nursing & Health*, 31(1), 86-94.
 30. Sarudin, I. 1994. "An investigation of the relationship between English language proficiency and academic performance of Malaysian students in the State University of New York at Buffalo/Institute Teknologi Mara Program." *Dissertation Abstracts International*, 55, No. 6, Section A, 1496.
 31. Stephen, D. F., Welman, J. C., & Jordaan, W. J. (2004). English Language Proficiency as an indicator of academic performance at a tertiary institution. *SA Journal of Human Resource Management*, 2(3), 42-53.
 32. Vinke, A. A., & Jochems, W. M. G. (1993). English proficiency and academic success in international postgraduate education. *Higher Education*, 26, 275-285.
 33. Wilson, J., & Komba, S. C. (2012). The Link between English Language Proficiency and Academic Performance: A Pedagogical Perspective in Tanzanian Secondary Schools. *World Journal of English Language*, 2(4), 1-10.
 34. Woodrow, L. (2006). Academic Success of International Postgraduate Education Students and the Role of English Proficiency. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 51-70.
 35. Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 139-162.
 36. Sawir, E., Marginson, S., Nyland, C., Ramia, G., & Rawlings-Sanaei, F. (2009). The pastoral care of international students in New Zealand: is it more than a consumer protection regime? *Asia Pacific Journal of Education*, 29(1), 45-59.
 37. Woodrow, L. (2006). Academic success of international postgraduate education students and the role of English proficiency. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1(1), 51-70.
 38. Xu, M. (1991). The impact of English-language proficiency on international graduate students' perceived academic difficulty. *Research in Higher Education*, 32(5), 557-570.

HÀNỘI

Table 1

Means, Standard Deviations, and Correlations among Study Variables

	M	SD	Age	Gender	READ	WRITE	LISTEN	SPEAK	English	IELTS
Age	22.29	0.69								
Gender	1.84	0.37	-.08*							
READ	7.53	0.75	-.36**	.09*						
WRITE	7.00	0.77	-.26**	.19**	.47**					
LISTEN	6.80	0.82	-.37**	.00	.61**	.34**				
SPEAK	7.48	0.71	-.29**	.02	.55**	.49**	.49**			
English	7.25	0.61	-.41**	.09*	.82**	.72**	.78**	.79**		
ELP test	6.34	0.42	-.22**	-0.01	.45**	.31**	.43**	.39**	.49**	
College GPA	7.10	0.52	-.37**	.17**	.67**	.56**	.57**	.55**	.75**	.43**
ACC	7.02	1.00	-.22**	.12**	.36**	.33**	.30**	.32**	.41**	.27**
FND	7.38	0.66	-.20**	.12**	.41**	.42**	.30**	.34**	.46**	.29**
FB	6.87	0.74	-.18**	.07	.38**	.22**	.26**	.25**	.35**	.26**
GMT	6.98	0.61	-.29**	.21**	.49**	.48**	.40**	.40**	.55**	.37**
THM	7.19	0.35	-.11	.21*	.42**	.37**	.25*	.35**	.45**	.29**
200 Level	7.23	0.70	-.22**	.10**	.41**	.46**	.30**	.38**	.48**	.30**
300 Level	7.10	0.63	-.28**	.16**	.49**	.39**	.38**	.36**	.51**	.34**
400 Level	7.10	0.62	-.25**	.14**	.47**	.33**	.37**	.31**	.46**	.31**

Note. READ = Year 1 Reading GPA. WRITE = Year 1 Writing GPA. LISTEN = Year 1 Listening GPA. SPEAK = Year 1 Speaking; English = Year 1 English GPA. ELP test = Institutional-based ELP test score. GPA = Overall College GPA. ACC = Accounting courses GPA. FND = Foundation courses GPA. FB = Finance and Banking courses GPA. MGT = Management courses GPA. THM = Tourism and Hospitality courses GPA. 200 level = 200 level courses GPA. 300 level = 300 level courses GPA. 400 level = 400 level courses GPA. N = 99 for Tourism and Hospitality courses GPA. N = 747 for other courses GPA. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 1

Means, Standard Deviations, and Correlations among Study Variables

	GPA	ACC	FND	FB	MGT	THM	200 Level	300 Level	400 Level
ACC	.72**								
FND	.84**	.72**							
FB	.79**	.68**	.81**						
MGT	.79**	.60**	.69**	.64**					
THM	.85**	.56**	.69**	.54**	.80**				
200 Level	.80**	.81**	.93**	.74**	.71**	.63**			
300 Level	.91**	.71**	.86**	.88**	.80**	.87**	.77**		
400 Level	.84**	.61**	.71**	.77**	.68**	.96**	.62**	.84**	

Note. READ = Year 1 Reading GPA. WRITE = Year 1 Writing GPA. LISTEN = Year 1 Listening GPA. SPEAK = Year 1 Speaking; English = Year 1 English GPA. ELP test = Institutional-based ELP test score. GPA = Overall College GPA. ACC = Accounting courses GPA. FND = Foundation courses GPA. FB = Finance and Banking courses GPA. MGT = Management courses GPA. THM = Tourism and Hospitality courses GPA. 200 level = 200 level courses GPA. 300 level = 300 level courses GPA. 400 level = 400 level courses GPA. N = 99 for Tourism and Hospitality courses GPA. N = 747 for other courses GPA. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 2

Analysis of Variance Results for Overall English GPA and Institutional-based ELP test score effects on Overall College GPA

Source	SS	df	MS	F	Partial η^2
Corrected Model	125.78	20	6.29	60.67**	0.63
Intercept	3.78	1	3.78	36.48**	0.05
Major	1.65	3	0.55	5.32**	0.02
Cohort	0.71	2	0.35	3.41*	0.01
Gender	0.64	1	0.64	6.21*	0.01
Cohort * Gender	0.39	2	0.19	1.87	0.01
Major * Cohort	1.69	6	0.28	2.73*	0.02
Major * Gender	0.17	3	0.06	0.53	0.00
Age	0.79	1	0.79	7.62**	0.01
Overall English GPA	52.89	1	52.89	510.26**	0.42
ELP test score	1.45	1	1.45	13.97**	0.02
Error	74.11	715	0.10		

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 3

Analysis of Variance Results for Reading, Writing, Listening, and Speaking effects on Overall College GPA

Source	SS	df	MS	F	Partial η^2
Corrected Model	126.21	22	5.74	54.92**	0.63
Intercept	5.38	1	5.38	51.53**	0.07
Major	1.70	3	0.57	5.41**	0.02
Cohort	0.62	2	0.31	2.94	0.01
Gender	0.44	1	0.44	4.21*	0.01
Cohort * Gender	0.34	2	0.17	1.64	0.01
Major * Cohort	1.35	6	0.23	2.16*	0.02
Major * Gender	0.08	3	0.03	0.25	0.00
Age	0.76	1	0.76	7.27**	0.01
Reading courses GPA	9.08	1	9.08	86.95**	0.11
Writing courses GPA	4.20	1	4.20	40.23**	0.05
Listening courses GPA	5.73	1	5.73	54.87*	0.07
Speaking courses GPA	2.13	1	2.13	20.40*	0.03
Error	75.21	720	0.10		

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 4

Multivariate Analysis of Variance Results for Overall English GPA and Institutional-based ELP test score effects on GPA across levels

Source	Dependent Variable	SS	df	MS	F	Partial η^2
Corrected Model	200 Level	180.56	20	9.03	36.31**	0.5
	300 Level	107.59	20	5.38	21.09**	0.37
	400 Level	84.23	20	4.21	14.96**	0.29
Intercept	200 Level	2.94	1	2.94	11.83**	0.02
	300 Level	7.05	1	7.05	27.63**	0.04
	400 Level	6.54	1	6.54	23.23**	0.03
Major	200 Level	14.47	3	4.82	19.41**	0.08
	300 Level	4.33	3	1.44	5.66**	0.02
	400 Level	1.38	3	0.46	1.63	0.01
Cohort	200 Level	13.26	2	6.63	26.68**	0.07
	300 Level	1.07	2	0.53	2.09	0.01
	400 Level	0.5	2	0.25	0.89	0
Gender	200 Level	0.86	1	0.86	3.48	0
	300 Level	1.57	1	1.57	6.15**	0.01
	400 Level	1.9	1	1.9	6.73**	0.01
Cohort * Gender	200 Level	0.26	2	0.13	0.53	0
	300 Level	0.79	2	0.4	1.55	0
	400 Level	1.17	2	0.58	2.07	0.01
Major * Cohort	200 Level	7.35	6	1.22	4.93**	0.04
	300 Level	4.84	6	0.81	3.16**	0.03
	400 Level	12	6	2	7.1**	0.06
Major * Gender	200 Level	0.17	3	0.06	0.22	0
	300 Level	0.67	3	0.22	0.87	0
	400 Level	1.29	3	0.43	1.53	0.01
Age	200 Level	0.02	1	0.02	0.1	0
	300 Level	1.65	1	1.65	6.45**	0.01
	400 Level	0.87	1	0.87	3.07	0
Overall English GPA	200 Level	28.53	1	28.53	114.74**	0.14
	300 Level	28.78	1	28.78	112.8**	0.14
	400 Level	27.71	1	27.71	98.41**	0.12
ELP test score	200 Level	4.68	1	4.68	18.81**	0.03
	300 Level	3.13	1	3.13	12.27**	0.02
	400 Level	1.94	1	1.94	6.88**	0.01
Error	200 Level	177.75	715	0.25		
	300 Level	182.4	715	0.26		
	400 Level	201.3	715	0.28		

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 5

Multivariate Analysis of Variance Results for Overall English GPA and Institutional-based ELP test score effects on GPA across subject areas

Source	Dependent Variable	SS	df	MS	F	Partial η^2
Corrected Model	Accounting	251.82	20	12.59	18.69**	0.34
	Foundation	141.61	20	7.08	29.31**	0.45
	Finance and Banking	137.25	20	6.86	18.47**	0.34
	Management	135.63	20	6.78	34.65**	0.49
Intercept	Accounting	2.41	1	2.41	3.58	0.01
	Foundation	4.64	1	4.64	19.21**	0.03
	Finance and Banking	7.72	1	7.72	20.78**	0.03
	Management	4.08	1	4.08	20.84**	0.03
Major	Accounting	17.20	3	5.73	8.51**	0.04
	Foundation	11.19	3	3.73	15.44**	0.06
	Finance and Banking	21.83	3	7.28	19.59**	0.08
	Management	3.65	3	1.22	6.22**	0.03
Cohort	Accounting	10.83	2	5.41	8.04**	0.02
	Foundation	7.79	2	3.90	16.12**	0.04
	Finance and Banking	1.16	2	0.58	1.56	0.00
	Management	1.27	2	0.64	3.25*	0.01
Gender	Accounting	3.64	1	3.64	5.41*	0.01
	Foundation	1.39	1	1.39	5.73*	0.01
	Finance and Banking	0.87	1	0.87	2.35	0.00
	Management	1.71	1	1.71	8.73**	0.01
Cohort * Gender	Accounting	1.91	2	0.96	1.42	0.00
	Foundation	0.14	2	0.07	0.29	0.00
	Finance and Banking	0.74	2	0.37	0.99	0.00
	Management	0.85	2	0.43	2.18	0.01
Major * Cohort	Accounting	13.81	6	2.30	3.42**	0.03
	Foundation	6.42	6	1.07	4.43**	0.04
	Finance and Banking	6.82	6	1.14	3.06**	0.03
	Management	7.95	6	1.33	6.77**	0.05
Major * Gender	Accounting	1.57	3	0.52	0.78	0.00
	Foundation	0.66	3	0.22	0.91	0.00
	Finance and Banking	0.98	3	0.33	0.88	0.00
	Management	0.63	3	0.21	1.07	0.00

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 5

Multivariate Analysis of Variance Results for Overall English GPA and Institutional-based ELP test score effects on GPA across subject areas (continued)

Source	DV	SS	df	MS	F	Partial η^2
Age	Accounting	1.35	1	1.35	2.01	0.00
	Foundation	0.09	1	0.09	0.37	0.00
	Finance and Banking	1.66	1	1.66	4.47*	0.01
	Management	0.84	1	0.84	4.32*	0.01
Overall English GPA	Accounting	49.95	1	49.95	74.14**	0.09
	Foundation	23.04	1	23.04	95.36**	0.12
	Finance and Banking	21.53	1	21.53	57.95**	0.08
	Management	35.28	1	35.28	180.27**	0.20
ELP test score	Accounting	7.20	1	7.20	10.69**	0.02
	Foundation	3.78	1	3.78	15.64**	0.02
	Finance and Banking	2.70	1	2.70	7.28**	0.01
	Management	3.99	1	3.99	20.41**	0.03
Error	Accounting	480.34	713	0.67		
	Foundation	172.24	713	0.24		
	Finance and Banking	264.93	713	0.37		
	Management	139.54	713	0.20		

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

NGHIÊN CỨU THIẾT KẾ GIÁO TRÌNH TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH CHO CÁC KHOA LỊCH SỬ, VIỆT NAM HỌC VÀ CÔNG TÁC XÃ HỘI, TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI - PHÂN TÍCH NHU CẦU VÀ THỰC TRẠNG DẠY VÀ HỌC

Nguyễn Tâm Trang, Trần Thị Thanh Thủy, Tạ Thanh Bình
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Trong lịch sử phát triển bộ môn tiếng Anh chuyên ngành (TACN), chưa có nhiều nghiên cứu cũng như giáo trình cho tiếng Anh chuyên ngành Công tác xã hội, Lịch sử và Việt Nam học. Chính vì vậy, nhóm giảng viên khoa tiếng Anh, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã được cấp kinh phí để thực hiện đề tài trọng điểm cấp trường nhằm thiết kế chương trình học tập và giáo trình tiếng Anh chuyên ngành cho các khoa Công tác xã hội, Lịch sử và Việt Nam học. Bài viết này trước hết phân tích thực trạng dạy và học TACN ở các khoa nói trên cũng như nhu cầu của giảng viên và sinh viên đối với bộ môn TACN thông qua hình thức phỏng vấn giảng viên và câu hỏi điều tra sinh viên. Sau đó, bài viết đưa ra những đề xuất có tính thực tiễn, phục vụ cho việc phát triển chương trình và giáo trình TACN. Hi vọng rằng, những đề xuất này không chỉ được áp dụng đối với quy trình phát triển tài liệu TACN cho các khoa nói trên mà còn cho bất cứ khóa học TACN nào trên toàn quốc.

Abstract: In the development history of English for

Special Purposes (ESP), a lot of evidence has revealed that there are not many studies on English for such fields as Social Work, History, and Vietnamese Studies. Moreover, in reality, it is obviously recognized the need for developing ESP for undergraduate students so that they can use English in their working environment. For these afore-mentioned reasons, a group of teachers at FOE were allowed and funded to carry out a university-level research with the purpose of developing ESP courses and teaching materials for three faculties, namely Faculty of Vietnamese Studies, Faculty of Social Work, and Faculty of History. This article first analyzes the ESP teaching and learning situations at the three faculties at HNUE and the needs reported from both students and teachers using two data collection tools, namely, interviews for teachers and questionnaires for students. Afterwards, the article gives practical suggestions for the procedure in developing ESP syllabi and materials which can be applicable not only for three faculties but also for any other ESP courses nationwide.

SITUATION ANALYSIS AND NEED ANALYSIS IN DEVELOPING ESP COURSES FOR THREE FACULTIES AT HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION (HNUE)

1. INTRODUCTION

ESP, “an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (Hutchinson & Waters, 1987, p.19), was defined to have absolute and variable characteristics (Stevens, 1988; Dudley-Evans & St John, 1998). Meanwhile, ESP is accordingly characterized by its clearly defined purposes in teaching and its learner-centered short intensive courses which tend

to be more focused than other types of ELT (English Language Teaching) (Dudley-Evans & St John, 1998).

With the above-mentioned features of ESP, ESP course development has been believed to center around learners’ needs analysis. ESP instructions should closely relate to learners’ reasons for learning (Carter, 1983), “a real analysis of students’ needs and expectations, on a real analysis of the ESP learning situation, and on

real negotiation with the students” (Hutchinson & Waters, 1983, p.112). ESP is often seen as the best example of communicative teaching in that it is supposedly aimed at students’ needs.

English for Specific Purposes (ESP) found its way into Vietnam in the 1990s and is increasingly gaining its popularity. The rising number of economic and cultural organizations in the country after the Open-door Policy issued by the Government in 1990 has created a demand for a resource of professionals who are able to use English to communicate in their professional environment. This social demand has led to a strong need for learning ESP in colleges, universities and vocational schools in Vietnam, in general, and of Hanoi National University of Education, in particular.

Nevertheless, ESP courses in tertiary institutions in Vietnam are said not to be well developed. One of the major reasons is that ESP teaching programs in Vietnam were designed largely based on EFL framework and experience and understanding of the teacher-designers and administrators rather than on learners’ needs analysis (Pham, 2007). As a result, the students in Pham (2007) expressed their dissatisfaction with their ESP course materials.

Similarly, at HNUE, a preliminary survey on the situation of ESP teaching and material developing at three faculties, namely Faculty of Vietnamese Studies (FoVS), Faculty of Social Work (FoSW), and Faculty of History (FoH), conducted by a group of teachers at Faculty of English (FoE) revealed some major issues which need tackling. Firstly, the ESP syllabi and teaching materials are developed and designed by the teachers themselves without being approved in details in terms of quality. Secondly, the teaching materials which are being used by the teachers at either FoE or these faculties have not been unified, systematized, and published for formal and official usage.

Therefore, FoE was approved and funded the key university-level research entitled “Developing

ESP syllabi and ESP teaching materials for three faculties of History, Vietnamese Studies, and Social Work at HNUE” (Code: SHHN13 – 360, research manager: M.A Ha Hong Nga, research secretary: M.A Thai Thi Cam Trang). As conducting the research to develop the ESP syllabi and teaching materials for the three faculties, the very first and crucial step is needs analysis. A syllabus is considered to be efficacious when it can reflect the necessary contents in teachers’ opinions, the contents which the undergraduates desire to study as well as the ones which the graduates need to use at work. Therefore, needs analysis is also a step conducted by a great number of researchers in syllabus design (Singh, 2003; West, 1994; Nunan, 1991; Belcher, 2006; Long & Crookes, 1992; Seedhouse, 1995; Badger & White, 2000; Savage & Storer, 1992; Dörnyei & Csizér, 1998). It is agreed by ESP theorists that an ESP program is built based on an assessment of the purposes and the needs for which English is required. Thus, the most important difference between GE and ESP lies in the learners and their purposes for learning English. However, the survey also revealed that the teachers at FOE and three faculties have never conducted any kind of needs analysis as developing the syllabi and teaching materials before.

This article addresses ESP and developing ESP syllabi and teaching materials by conducting situation and needs analysis. This is followed by a description of the methodology including both interviews with teachers and questionnaires with students at the three faculties in analyzing the needs. Subsequently, the findings from these semi-controlled interviews and questionnaires are presented and discussed. The paper finishes with some practical suggestions for the procedure in developing ESP syllabi and teaching materials.

2. RESEARCH METHODS

The present study, which focuses on situation analysis and needs analysis, is an attempt to overcome the problems mentioned above. Basing on this study, we would like to make

recommendations for enhancing the effectiveness of teaching and learning English for Specific Purposes (ESP) at HNUE and other universities nationwide.

We employ a combination of quantitative and qualitative approaches. Specifically, a questionnaire of 15 questions (refer to Appendix A) was delivered to 90 students of these 3 faculties, 30 students each, most of whom are third-year students who have just completed ESP course. It is hoped that they, with ease, can give full reflection of the real teaching and learning situation they have experienced, and they will give detailed expectation from the ESP course.

Qualitatively, semi-structured interviews (refer to Appendix B) were arranged among authors and teachers involved in the ESP course, eliciting all issues concerning teaching and learning ESP within their faculty. Due to the small number of ESP teachers, the interviews were carried out shortly and smoothly.

The questions of both the questionnaires and the interviews are designed to cover most of all the following aspects of needs analysis in ESP, according to Dudley-Evans and St John (1998), including *professional information about the learners; personal information about the learners; English language information about the learners; the learners' lacks; language learning information; professional communication information; and what is wanted from the course?*

3. DATA ANALYSIS

3.1. The situation of learning and teaching ESP at HNUE (Situation Analysis)

3.1.1. Data analysis from interviews

The amount of time for ESP in three faculties is different, 2 credits for FoH but three credits for both FoSW and FoVS. They all share one noticeable problem, that is lacking ESP teachers. Only one teacher in FoH is able to take the ESP course whereas the other two faculties are hiring teachers from Faculty of English (FoE). They all

aspire that in the next five years some of their teachers after finishing their graduate courses in English speaking countries such as the UK, the US or Australia, would be able to teach ESP.

Because of this fact, the ESP materials have never been evaluated and approved at faculty level, and teachers themselves compiled handouts for students and designed tests at the end of the course. Therefore, the effectiveness of teaching and learning ESP has not been touched yet.

However, their target skills development is not similar. In the FoH, reading skills and speaking especially presenting capability are highly developed. Besides, grammar, specialized lexis, and translation practice are also focused. In the FoSW, apart from reading skills, grammar and technical terms, they have more specific objectives in speaking skills, which are maintaining conversations in international transactions and making presentations in conferences. ESP for FoVS mainly concentrates on English for Tourism. Because of distinguishing features of being a tour guide, teachers combine the disciplinary knowledge with English skills in ESP course. They asked the students to write an introduction of a historic relic and later take them to the real site to make a presentation like the way they are expected to do with tourists in their coming jobs. The differences in training objectives undoubtedly lead to the disparity in testing and assessment. ESP teacher in FoH used on-going assessment as an efficient way to manage his over-sized class which was up to 60 students. On the other hand, teachers in FoSW and FoVS tended to mark their students' presentations or essays as mid-term and end-of-term assessment.

3.1.2. Data analysis from questionnaires

Almost all students have learned English for three years at their high schools plus 10 credits of General English at university (FoH 93%; FoSW 100% and FoVS 92%). It means that they are assumed to achieve enough level of English to study ESP.

As being asked the motivation of learning English, students in 3 faculties all gave two reasons. First, English is a compulsory subject and it will bring them many opportunities of employment. Besides, they are aware that English is a tool for their widening and deepening specialized knowledge. It can be said that students have intrinsic motivations rather than external stimuli, which is hoped to shape positive attitudes towards their approaching ESP.

As regards the difficulties in learning ESP, lacking English speaking environment was first picked up by 90% students of FoH, 60% students of FoSW and 92% students of FoVS. In addition, a relatively high proportion of respondents believed that the difficulty came from the fact that “they have low ability of language proficiency, and they do not have inborn talents for words”. The last but the most highlighted difficulty is that up to a third of FoVS students blamed their failure in learning ESP for teachers’ weak ability and as big as 47% of FoH students blamed for poor learning and teaching facilities.

Being asked about the significance of ESP, the majority of respondents selected “necessary” or “very necessary” options. They also thought that they would have many chances of using ESP in their coming jobs.

A few students were satisfied with their ESP course, only 27% FoH students, 4% FoSW students, and even 0% FoVS students assessed the course “effective”. This means that they were not happy with ESP course yet.

Regarding the activities and skills development that ESP teachers are focusing, the results were not consistent in three faculties. In FoH, teachers concentrated on Reading skills (70%), Speaking skills and Translation Practice (53%), this percentage was nearly similar but lower in FoVS and totally different in FoSW. Teachers in this faculty mainly taught Speaking, Grammar and Vocabulary.

Learner autonomy is one of factors

determining the success of students in learning ESP. The questionnaire also tried to find out teachers’ approaches in upgrading students’ self-study. “Assigning homework”, a traditional way, was mostly used by FoH teacher (50%). Teachers in FoSW and FoVS used such pair or group assignments as making presentations or writing essays with provided topics relating to their discipline. Students were very active in this activity but they had to choose their own ways for self-study.

In summary, there emerged some pressing issues from the results of interviews and questionnaires about the teaching and learning ESP situation in FoH, FoSW and FoVS as mentioned previously. First, three faculties have not agreed on the point of time and the number of credits for ESP; therefore, they will find it difficult to agree on the standard outcomes for ESP later. Second, the current ESP materials are compiled by the teachers without being evaluated by such parties as faculty managers and students. Third, three faculties have not been consistent in approaching teaching contents and material development. Forth, three faculties due to their disciplinary gaps have focused on different language components and skills in teaching and learning ESP. Fifth, there has not been teaching and learning quality assessment.

3.2. The learning and teaching needs in three faculties at HNUE (Needs Analysis)

3.2.1. The needs in teaching ESP

In terms of developing ESP syllabi and teaching materials, only FoSW and FoVS would like to co-operate with FoE so that the syllabi and teaching materials are the combination between the experienced teachers at the faculties in the given fields and the skillful teachers at FOE in developing the language skills.

Regarding the *content*, the teachers at FoSW already developed a new ESP syllabus for the upcoming courses with seven lessons, including nature of social work, origins, social work, work

environment and employment, types of professional intervention, internship, and target for the development of social work in Vietnam. Another teacher added some other topics, such as the methods in social work (individuality, group, and society), social work with special groups, social work practice. Besides, this teacher also suggested that the ESP course should help the students communicate in conferences aiming at co-operating and exchanging internationally as well as develop their skills of working in groups in addition to reading and translating skills. Therefore, he would like to use a variety of assessment methods to evaluate the students effectively.

Similarly, the teachers at FoVS also suggested the specific topics for the cultural area, such as pagodas, festivals, main traditions, professional villages, cultural specialty, cultural identity, and religions. Others recommended some reference materials for travelling area, such as the thirteen standardized travelling fields, Vitosh standards, and other universities which have travelling courses. Especially, the teachers at FoVS and FoE reached an agreement on the goals and the teaching approach of the ESP course. Firstly, the course aims at helping the students to be able to express their knowledge in English. Secondly, the syllabus is designed based on the themes and communicative skills are related to the jobs of a tour guide. There are various tasks in each theme which reflects the feasible situations in the job of a tour guide. These tasks also provide the input through listening and reading tasks and the drill with speaking and writing with the focus on speaking. Each theme ends with self-study development and the instructions how to find the self-study materials.

Meanwhile, the teacher at FoH hoped that the upcoming ESP course designed by the teachers at FoE could increase their students' vocabulary and develop their students' reading and translating skills for researching in the future without giving any suggestions about the contents.

Regarding ESP *teaching*, there were two different opinions among teachers at FoSW and FOVS. Some would like to invite the teachers at FoE to teach ESP at their faculties while others thought that the teachers at FoE should help them to develop the syllabi and teaching materials, and then co-teach with the teachers at their faculties, finally let their faculties teach their own students. Meanwhile, the teacher at FoH confirmed that ESP teaching belonged to the teachers at FoH only because the teachers had a wide knowledge in history and can answer the students' questions. Moreover, there were some teachers studying PhD at English-speaking countries and taking charge of teaching ESP in the future.

Concerning the *intention of building language and teaching capacity* of their teachers, only FOSW would love to invite the teachers at FoE to train and help their teachers so that they can teach ESP efficiently.

3.2.2. *The needs in learning ESP*

In terms of *the most appropriate time* to learn ESP, half the students at FoSW (52%) and FoVS (50%) thought that ESP should be taught after General English (GE) whereas the rest (FoSW: 48%, FoVS: 50%) argued that ESP and GE should be taught simultaneously. Meanwhile, the numbers of the students at FoH who had the latter view (46%) were larger than those of the former view (40%). One of the possible reasons for the latter view could be that the students wanted to reduce the time span of learning both GE and ESP. However, if the students learn GE and ESP at the same time, the studying quality can be much lower. In fact, when GE and ESP are taught at different time, most of the students do not spend much time on self-studying. This is one of the major reasons which result in the low studying quality and low proficiency in English communication at work later. Therefore, we suggest that it is appropriate to teach ESP after the students have finished learning GE for three semesters.

The period of time that the greatest numbers of the students at FoSW (48%) and FoH (53%) chose to spend on ESP studying was 26-50% of the overall time for learning English. Meanwhile, only 17% of the students at FoVS were for this opinion because the period chosen by the greatest number of the students (42%) at this faculty was over 76%. A larger number of the students at FoSW (40%) and FOVS (33%) would like to spend 51-75% of the overall time for English on ESP, nonetheless, the number of the students at FoH was quite small, accounting for one fifth (20%) of the respondents. Hence, ESP should only account for one semester as the wish of the majority. However, the period can be lengthened to be four credits, instead of three credits at the moment, to improve the quality of teaching and learning ESP.

As being asked about the use of English skills, most of the students at FoSW (96%) and all the students at FoVS affirmed that speaking skills would be used the most at work whilst only half the students at FoH (50%) were for this viewpoint. Writing skills and translation skills were the ones used the least for the students at FoSW (32%) and FoVS (25%), respectively. Nevertheless, a large number of the students at FoH (66.7%) believed that translating skills would be used the most at work. The following skills include speaking (50%), reading (36.7%), listening and writing (both of them are 33.3%).

Therefore, the majority of the respondents at FoSW (72%) and half of the informants at FoVS (but only 36.7% at FoH) ranked presenting basic issues related to their fields as the most significant skill in learning ESP. Meanwhile, half the respondents at FoH chose translating and reading specialised materials. In addition, a lot of the students at FoSW (44%) believed that it was also important to write such scientific documents as reports, articles, abstracts, etc. but only 5 students at FOH and none of the informants at FoVS shared the same opinion.

According to the informants at all three faculties, ESP teachers could employ the

following activities: pair work, group work, discussion, presentation; vocabulary games and activities; translation; and self-study check. It is obvious that the students hoped to have useful ESP lessons as well as interesting and active ones. Moreover, homework needs checking regularly and controlling effectively so as to prevent the students from copying the answers from others but to form real self-study habits. ESP teachers can also spend certain time checking the homework and answering any questions from the students to improve the self-study quality. In addition, the students at FOVS also want their teachers to translate all the reading texts into Vietnamese to fully grasp these texts.

4. CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

The present article reports a part of effort in our larger work of developing ESP course and designing ESP materials for three faculties at HNUE. With an aim to develop effective ESP courses with helpful ESP materials, we conduct a situation analysis and a needs analysis. The data for our situation and needs analyses are mainly collected from teachers and students at HNUE via group interviews and questionnaires. On the basis of our data analyses, we would like to make ten suggestions for improving teaching and learning ESP at HNUE in particular and other nationwide universities in general.

First, the university should specify the social needs for ESP so that they can set appropriate training objectives. The real needs of learners are that after graduation they can use ESP for their jobs and professional development. When the training goes on the right track, students will be stimulated in learning.

Second, managers at all levels should agree on ESP syllabi, the number of credits, and course books for each specific major throughout the university.

Third, learning objectives should be clarified for students so that they have positive attitudes towards learning. Besides, consulting students

how to develop their learning autonomy is a great significance. Many students are hard-working but fail to study because of their ineffective self-study.

Forth, ESP teachers should be provided with constant professional development through training classes of updating teaching methodologies and strengthening their capacity. Teachers themselves should exchange ideas and experiences in teaching ESP by implementing peer observation in groups.

Fifth, material development is a key factor for the success of ESP course. With the aids of international organizations and ministry of education and training, the universities should cooperate to compile standard course books which match the latest social needs and training objectives. Therefore, ESP course book for each specific discipline should be used throughout the nation. In so doing, it is easier for universities to shift credits each other and exchange experiences in improving teaching methods in national conferences every year.

Sixth, a bank of test items should be built according to international standards. Students will need to meet these standards when graduating. The institutions should organize similar international tests to motivate learning and communicative competence-oriented teaching. Those who designed the tests should be well-paid in accordance with their energy to motivate them to design standard tests. Test items builders should be carefully trained and have real experiences in teaching ESP.

Seventh, apart from common skills and language components like listening, speaking, reading, writing skills, grammar and vocabulary, students should be equipped with other supplementary soft skills such as deducing skills, summarizing skills, reasoning skills, comparing and contrasting skills, presenting skills, etc. These skills will help students' self-study and further study later. Teachers need improving their expertise by self-professional development activities.

Eighth, universities should give priority in building multi-media classrooms for ESP lessons. Projectors are essential in making full use of both teachers' teaching and students' learning potentials. More ideally, the Internet should be installed in the classrooms, so that teachers and learners can look up technical terms via online dictionaries or soft wares. The class size should not exceed 30 students. This will be done easier today as they follow credit training programs and students are willing to pay for high quality courses.

Ninth, when developing the ESP syllabi and teaching materials, the teachers at FOE can consult with the teachers at the three faculties as well as basing on the students' needs and the employers' needs to make a decision on which themes should be included. ESP can be taught at the fourth semester after three-semester GE studying and can also be lengthened to four credits. Besides, the ESP program should not only build up the student's vocabulary, their reading and translating skills but also communicating skills, presentation skills and work-related problem-solving skills by conducting various activities within the classroom. In addition, throughout the program, the students are capable of developing their self-study habits and skills to self-study efficaciously with strict control from their teachers.

Tenth, after the syllabi and teaching materials have developed completely, the teachers at FOE, as planned previously, can co-teach with the teachers at the three faculties and organize training workshop so that the teachers are enable to make full use of the syllabi and teaching materials and teach on their own effectively.

It is obvious that the research cannot cover all the perspectives in needs analysis which should include such informants as teachers, students and employers. However, due to limited scope and limited time, the authors did not have the opportunity to interview the travel agencies, the non-governmental organizations and the employers at high schools – the recruiters of the graduates from the three faculties of Vietnamese Studies, Social Work, and History, respectively. Hence, further studies need conducting with these recruiters taken into account.

REFERENCES

1. Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54, No. 2, pp. 153-160.
2. Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly*, 40, pp. 133-156.
3. Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2 (2), 131-137.
4. Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2, No.3, pp. 2013-229.
5. Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Long, M. H. & Crookes G. (1992). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26, pp. 27-56.
8. Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, pp. 279-295.
9. Pham, V.H. (2007). Exploring solutions to improve academic excellence and training effectiveness of ESP teacher training. Ministerial-level Research. Vietnam's Ministry of Education and Training.
10. Savage, W. & Storer, G. (1992). An emergent language program framework: Actively involving learners in needs analysis. *System*, 20, No.2, pp. 187-199.
11. Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the General English classroom. *ELT Journal*, 49, No.1, pp. 50-65.
12. Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43, No. 6, pp. 51-54.
13. Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*, (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
14. West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, pp 1-19.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

APPENDIX A
SURVEY QUESTIONNAIRE

The survey aims at collecting data only, not for any commercial purposes, for designing ESP coursebooks for English non-major students at Hanoi National University of Education.

Personal information

Are you undergraduate or graduate students?

What year are you in?

What faculty are you learning at?

1. How long have you been learning English?

- a. 0-3 years b. 3-5 years c. Over 5 years

2. Where have you learned English? (you can choose more than one options)

- a. at secondary school b. at university
c. at foreign language centers
d. Others

.....
.....
.....

3. Why do you learn English? (you can choose more than one options)

- a. because English it is a compulsory subject
b. because you want to follow friends and current trend
c. because you love listening to music, watching films, etc
d. because it is a mean to widen my knowledge through reading journals and listening to news in English
e. because I believe English will bring me more opportunities
f. because I want to study abroad
g. Other reasons (please specify)

.....
.....
.....

4. What are your obstacles in learning English? (you can choose more than one options)

- a. the content does not meet my learning needs
b. learning aids are poor
c. teachers are weak at their professional expertise and teaching methodologies

- d. I do not have English learning environment
- e. my abilities in learning English are limited
- f. Other challenges (please specify)

.....

.....

.....

5. Have you every heard of ESP?

- a. Yes
- b. No

6. How significant do you find to learn ESP?

- a. Unnecessary
- b. Normal
- c. Necessary
- d. Very necessary

7. How often do you think you will use ESP for your future work?

- a. never
- b. Rarely
- c. sometimes
- d. usually

8. What do you think of your ESP course?

- a. ineffective
- b. so so
- c. effective
- d. very effective

9. In your opinion, what should teachers do to enhance the effectiveness of the ESP course? (you can choose more than one options)

- a. increase games and other activities to help learners memorize vocabulary
- b. translate all the rading texts into Vietnamese
- c. get students to practise more translation
- d. more frequently check home assignments
- e. get students to discuss or present in pairs or in groups
- f. other recommendations (please specify)

.....

.....

.....

10. What skills and language components that your ESP teachers focus on? (you can choose more than one options)

- a. Listening
- b. Speaking
- c. Reading
- d. Writing
- e. Translation
- f. Pronunciation
- g. Grammar
- h. Vocabulary

11. What did your teacher do to improve the students learning autonomy?

- a. Assign homework
- b. Give a list of reference books and suggested websites for self-study
- c. Get students to work in groups and give group assignment

- d. Let students free in their self-study
- e. Other ways (please specify)

.....

.....

.....

12. What are the most important aspects in learning ESP? (you can more than one options)

- a. Grammar
- b. Vocabulary
- c. Translating ESP documents
- d. Reading ESP documents
- e. Getting to know many types of texts in ESP
- f. Writing reports, journals, abstracts in ESP
- g. Presenting matters concerning their major
- h. Listening to documentaries in ESP
- i. Other aspects (please specify)

.....

.....

.....

13. What skills do you expect to use most in your future work? (you choose more than one options)

- a. Listening b. Speaking c. Reading
- d. Writing e. Translation

14. What stage should ESP be taught?

- a. from the beginning of undergraduate course without general English course
- b. parallel with general English
- c. after the general English course

15. How much time do you spend on ESP?

- a. ≤ 25% of the total time for learning English
- b. 26-50% of the total time for learning English
- c. 51-75% of the total time for learning English
- d. > 76% of the total time for learning English

Thank you very much!

APPENDIX B
SEMI-STRUCTURED INTERVIEW FOR TEACHERS

1. What semester does ESP fall on and how many credits is it for?
2. By whom is ESP taught? By teachers of the faculty or by visiting teachers from English faculty?
3. If by teachers of the faculty, have they gone over any English courses?
4. Have you had the syllabus for ESP? Has it been approved? Does the faculty give any financial support for ESP teachers?
5. Have you ever got feedback from students after the course as well as the learning needs of students before the course?
6. What is testing and assessment like within ESP course?
7. Are there any extra-curriculum activities?
8. What are the teaching approaches for ESP course?
9. If ESP is taught by the teachers of faculty, are there any advantages and disadvantages?
10. What do the faculty leaders expect in terms of ESP syllabus and ESP course books? What skills and language components do you want to focus on? What teaching approaches do you expect to use?
11. When the ESP course book and syllabus have been completed, do you plan to invite English teachers to teach ESP or do you want them to train your teachers to become ESP teachers?



**TIỂU BAN 3: ĐÀO TẠO TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ
CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI**

(PANEL 3: TEACHING VIETNAMESE AS A FOREIGN LANGUAGE)

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

MỘT SỐ ĐỀ XUẤT NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY MÔN TIẾNG VIỆT CHUYÊN NGÀNH DU LỊCH CHO SINH VIÊN NƯỚC NGOÀI HỌC TẬP TẠI KHOA VIỆT NAM HỌC

Nguyễn Hải Quỳnh Anh

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Việt Nam đang trong quá trình hội nhập quốc tế, sự phát triển nhanh chóng của khoa học và công nghệ, giáo dục và sự cạnh tranh quyết liệt trên nhiều lĩnh vực giữa các quốc gia đòi hỏi giáo dục phải đổi mới. Trong đó, đổi mới phương pháp giảng dạy là một trong những vấn đề đang thu hút sự quan tâm từ các cơ quan quản lý giáo dục, lãnh đạo các trường đại học đến các giảng viên trực tiếp đứng lớp. Bài viết này đề cập đến những vấn đề khó khăn của cả giáo viên và sinh viên trong quá trình dạy và học môn Tiếng Việt chuyên ngành Du lịch, từ đó đã đưa ra một số đề xuất về đổi mới phương pháp và giáo trình giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng dạy và học.

Abstract: Vietnam requires an innovation in education in the context of the international integration, the rapid development of science and technology, scientific education and the fierce competition in many areas among countries. In particular, innovation in teaching methods is one of the issues which are attracting great attention of the education agencies, university leaders and lecturers. This report referred to the difficulties of learning and teaching Vietnamese in Tourism for both teachers and students, then made a number of proposals for innovation in methods and training curricula to improve the quality of teaching and learning.

1. Đặt vấn đề

Trong khung chương trình đào tạo cử nhân ngành tiếng Việt và văn hóa Việt Nam cũng như chương trình đào tạo tiếng Việt ngắn hạn (chủ yếu được thiết kế theo yêu cầu của người học và của các trường đối tác) của Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội, sinh viên năm thứ 3 sẽ được học môn tiếng Việt chuyên ngành du lịch

với tổng thời lượng 120 tiết (tương đương 8 đơn vị học trình). Mặc dù đã qua 2 năm học thực hành tiếng, và đã có được những hiểu biết chung về Việt Nam trên nhiều lĩnh vực nhưng khi tiếp xúc với môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch, sinh viên vẫn gặp khó khăn khi nghe giảng. Làm thế nào để giúp sinh viên nước ngoài có hứng thú với môn học này, làm thế nào để giảng dạy có hiệu quả và đạt được các mục tiêu như khung chương trình chi tiết môn học đã đề ra¹ đang là vấn đề được đặt ra với nhiều giáo viên đang giảng dạy tại Khoa. Bài viết đề cập đến thực trạng dạy và học môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch, và dựa trên những kiến thức cũng như kinh nghiệm tích lũy của người viết từ đó đã đưa ra một số đề xuất nâng cao chất lượng dạy và học môn học này.

2. Thực trạng dạy và học môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch tại khoa Việt Nam học

Trong khuôn khổ bài viết, người viết đề cập đến phương pháp giảng dạy môn học của giáo viên, ý thức học tập của sinh viên cũng như cuốn giáo trình Tiếng Việt du lịch² hiện đang được sử dụng tại Khoa Việt Nam học.

2.1. Giáo trình giảng dạy

Như chúng ta đã biết, giáo trình có ý nghĩa rất quan trọng trong việc dạy và học. Giáo trình đảm nhiệm nhiều vai trò, từ định hướng quá trình dạy, học đến cung cấp nội dung cho người học, gợi mở việc tự học thậm chí còn rèn luyện kỹ năng cho

¹ Xem khung chương trình chi tiết môn học ở phần Phụ lục.

² Tiếng Việt du lịch, Lê Đình Tư (chủ biên), Nguyễn Việt Lê, Nguyễn Thùy Minh, Đỗ Thu Trang, Khoa Việt Nam học – Đại học Hà Nội, Hà Nội, 2008 (tài liệu lưu hành nội bộ).

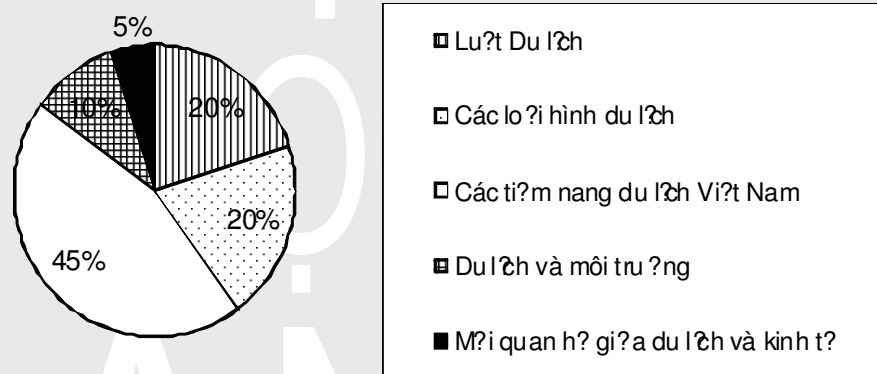
giảng viên. Một giáo trình hữu ích phải được xây dựng trên cơ sở xác định được một cách rõ ràng đối tượng, mục tiêu, yêu cầu giảng dạy cùng với nội dung phù hợp, khoa học, cập nhật, thiết thực. Trên thị trường hiện nay có bán rất nhiều các giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài với sự đa dạng về trình độ, về mục đích, phạm vi đào tạo. Hầu hết tác giả của các giáo trình này đều là những nhà nghiên cứu Việt ngữ, những giảng viên giảng dạy ngôn ngữ học và Việt ngữ học. Tuy nhiên những bộ giáo trình tiếng Việt chuyên ngành có tính hệ thống vẫn còn rất thiếu. Xuất phát từ yêu cầu thực tế, nhóm chuyên môn

của Khoa đã biên soạn giáo trình Tiếng Việt du lịch dành cho người nước ngoài. Đến nay, cuốn giáo trình này đã được dùng để giảng dạy ở Khoa được gần 6 năm. Giáo trình gồm 20 bài được biên soạn theo những nội dung có liên quan đến lĩnh vực du lịch. Tuy nhiên các bài học trong giáo trình lại được phân bố một cách ngẫu nhiên mà không theo bất kì phạm vi chủ đề, theo chương hay tiêu chí nào. Theo khảo sát của người viết, nếu dựa vào nội dung khái quát của mỗi bài được thể hiện ở tiêu đề bài học thì 20 bài học trong cuốn giáo trình có thể được phân bố theo các chương như sau:

STT	Tên chương	Số bài mỗi chương/20 bài	Tỉ lệ %
1.	Luật Du lịch	4 bài	20%
2.	Các loại hình du lịch	4 bài	20%
3.	Các tiềm năng du lịch Việt Nam	9 bài	45%
4.	Du lịch và môi trường	2 bài	10%
5.	Mối quan hệ giữa du lịch và kinh tế	1 bài	5%

Bảng 1. Bảng phân bố các bài học theo chương trong giáo trình Tiếng Việt Du lịch

Từ “Bảng 1”, người viết xin đưa ra “*Biểu đồ tỉ lệ % sự phân bố các bài học theo chương*” để người đọc có thể thấy rõ hơn sự chênh lệch về số lượng bài giữa các chương như sau:



Hình 1. Biểu đồ tỉ lệ % sự phân bố các bài học theo chương

Dựa vào Hình 1, người viết xin nêu ra cụ thể số lượng bài và tiêu đề của mỗi bài ở mỗi chương, cụ thể như sau:

a) Chương Luật Du lịch: trong số 20 bài học của giáo trình Tiếng Việt du lịch có 4 bài có nội

dung liên quan đến luật Du lịch, chiếm tỉ lệ 20%, bao gồm các bài:

- Bài 1: Khái quát chung về luật Du lịch.
- Bài 7: Khách du lịch

- Bài 14: Hướng dẫn du lịch
- Bài 17: Quy định chung về kinh doanh du lịch

b) Chương Các loại hình du lịch: có 4/20 bài học có nội dung liên quan đến chương này, chiếm tỉ lệ 20%, cụ thể như sau:

- Bài 3: Các loại hình du lịch
- Bài 13: Du lịch biển
- Bài 15: Du lịch miệt vườn
- Bài 16: Du lịch sông nước

c) Chương Các tiềm năng du lịch Việt Nam: chương này có 9/20 bài, chiếm tỉ lệ cao nhất 45%. Mỗi bài học trong chương giới thiệu về một địa danh Du lịch nổi tiếng của Việt Nam, cụ thể như sau:

- Bài 2: Các tiềm năng du lịch Việt Nam
- Bài 5: Cúc Phương - Vườn quốc gia đa sắc màu
- Bài 6: Mai Châu – Thung lũng yên ả
- Bài 8: Nhà thờ đá Phát Diệm – Một công trình kiến trúc độc đáo
- Bài 9: Trẩy hội Chùa Hương – Hành trình về miền đất Phật
- Bài 11: Yên Tử - Kinh đô Phật giáo Việt Nam
- Bài 12: Tam Cốc Bích Động - Hạ Long trên cạn
- Bài 18: Du lịch Tây Nguyên
- Bài 19: Du lịch Quảng Nam – Đà Nẵng

d) Chương Du lịch và môi trường: có 2/20 bài, chiếm tỉ lệ 10%, bao gồm các bài sau:

- Bài 4: Du lịch và môi trường tự nhiên
- Bài 20: Du lịch và môi trường xã hội

e) Chương Mối quan hệ giữa du lịch và kinh tế: chương này chiếm tỉ lệ thấp nhất 5%, chỉ có 1/20 bài, cụ thể:

- Bài 10: Vai trò của du lịch Việt Nam trong phát triển kinh tế

Qua phân tích trên đây, chúng ta nhận thấy rõ rằng sự phân bổ các bài ở mỗi chương trong giáo trình Tiếng Việt du lịch không đồng đều. Như trình bày ở trên, môn Tiếng Việt chuyên ngành du

lịch là môn học bắt buộc, có tác dụng hỗ trợ kỹ năng ngôn ngữ của người học thông qua các kiến thức về lĩnh vực du lịch, kỹ năng ứng xử với môi trường tự nhiên và môi trường xã hội trong hoạt động du lịch, giúp người học có thể hiểu rõ hơn tầm quan trọng của du lịch với sự phát triển kinh tế. Nhưng theo sự phân bổ các bài trong giáo trình như hiện nay, nhóm tác giả quá chú trọng việc giới thiệu các tiềm năng, địa danh du lịch của Việt Nam, trong khi đó lại không mấy quan tâm đến mối quan hệ giữa du lịch và sự phát triển kinh tế, mà đây lại là một vấn đề vô cùng quan trọng, có tính định hướng nghề nghiệp cho sinh viên. Ngoài ra, như chúng ta đã biết để phát triển du lịch thì điều kiện đầu tiên không thể thiếu là tài nguyên thiên nhiên. Trong đó thì môi trường tự nhiên như môi trường nước, không khí,... là yếu tố chính nhằm đem đến sự thoải mái cho du khách du lịch, nhưng số lượng bài trong chương môi trường và du lịch lại quá ít, chưa đủ để nói lên tầm quan trọng của môi trường trong quá trình phát triển du lịch.

Về cấu trúc mỗi bài học: tất cả các bài học trong giáo trình đều được thiết kế theo cùng một cấu trúc gồm ba phần: bài đọc, từ ngữ và bài tập. Các dạng bài tập được khai thác chủ yếu là: điền từ vào chỗ trống, hoàn thành câu, trả lời câu hỏi, nối lời giải thích ở cột A với cột B, dựa vào nội dung bài đọc cho biết thông tin đúng, sai,... nghĩa là hoàn toàn giống với các dạng bài tập của môn thực hành tiếng mà sinh viên đã học ở 2 năm đầu. Trong giáo trình, các dạng bài tập sử dụng ngữ cảnh và tình huống giao tiếp gắn với nội dung môn học, những bài tập để kiểm tra, đánh giá cũng như nâng cao được kiến thức về lĩnh vực du lịch cho sinh viên như vắng bóng. Điều này hạn chế đáng kể sự sáng tạo của giáo viên và hoạt động tích cực của sinh viên.

Thực ra nếu căn cứ vào những tiêu chí của một giáo trình theo đúng nghĩa thì khó có thể nói tài liệu này là một giáo trình thực sự mà chỉ có thể coi là một tập bài giảng, bởi chỉ xét riêng về phương diện cấu trúc hình thức thì “tài liệu” này lại thiếu một phần lẽ ra không thể thiếu là phần mở đầu.

2.2. Trang thiết bị dạy-học

Trong xu thế dạy tiếng theo mô hình hiện đại như hiện nay, việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy là rất cần thiết, nhất là đối với một môn học như môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch. Không thể phủ nhận rằng các thiết bị trực quan như: máy tính, máy chiếu, loa đài, tranh ảnh,... góp phần không nhỏ trong việc tạo ra hứng thú học tập cho sinh viên và cho sự thành công của buổi học. Nhưng trên thực tế, những thiếu thốn về cơ sở vật chất, trang thiết bị, đặc biệt là thiếu các phòng học đa phương tiện như hiện nay đã khiến cho việc giảng dạy của giáo viên gặp nhiều khó khăn. Tình trạng dạy chay, học chay vẫn là phổ biến.

2.3. Phương pháp giảng dạy của giáo viên

Ai cũng biết, phương pháp giảng dạy là một trong những yếu tố quan trọng và ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng đào tạo. Trên thực tế đã có rất nhiều các cuộc hội thảo, các buổi tọa đàm, cũng như các đề tài nghiên cứu, tài liệu luận bàn về vấn đề này. Thế nhưng, cho đến nay, một bộ phận không nhỏ giáo viên vẫn chưa thoát ra khỏi phương pháp giảng dạy theo lối truyền thống “Lấy giáo viên làm trung tâm”, dẫn đến hệ quả là học sinh học tập một cách thụ động, thiếu tính độc lập và sáng tạo. Bên cạnh đó, một số giáo viên còn chưa đầu tư thời gian sưu tầm thêm tài liệu phụ trợ (hình ảnh minh họa, video clip và một số tài liệu tham khảo khác) để làm phong phú thêm cho bài giảng, khiến bài giảng thiếu sinh động, không thu hút được sự chú ý của sinh viên.

2.4. Ý thức học tập và trình độ tiếp thu của sinh viên

Hiện nay, Khoa Việt Nam học đang giảng dạy cho sinh viên đến từ 25 quốc gia trên thế giới. Đặc thù của các sinh viên học tập tại Khoa là không phải thi tuyển đầu vào, chính vì vậy chất lượng đầu vào của sinh viên rất không đồng đều. Sự chênh lệch về trình độ của sinh viên trong cùng một lớp đã gây ra không ít khó khăn cho người dạy. Thêm nữa, 2/3 số sinh viên trong khoa là sinh

viên Trung Quốc. Theo quan sát của chúng tôi, phân đông các sinh viên này đã quen với lối học thụ động, quen nghe, quen chép, ghi nhớ và tái hiện lại một cách máy móc, rập khuôn những gì giáo viên truyền đạt mà chưa quen với việc chủ động nghiên cứu và tìm hiểu các tài liệu liên quan đến bài học để từ đó có thể phản biện lại giáo viên.

3. Một số giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch tại khoa Việt Nam học

Với thực trạng như đã nêu trên, có thể thấy, để nâng cao chất lượng dạy và học môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch tại khoa Việt Nam học, đòi hỏi phải có một sự thay đổi lớn về nhiều phương diện. Qua thực tiễn giảng dạy, người viết xin đề xuất một số giải pháp để cải thiện tình hình giảng dạy và học tập môn học này như sau:

3.1. Xây dựng và chỉnh sửa giáo trình

Theo khung chương trình chi tiết môn học hiện hành tại Khoa thì môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch hướng đến mục tiêu cung cấp cho sinh viên nước ngoài một cái nhìn tổng quan về một số loại hình du lịch, cách thức giao tiếp, văn hóa,... trong du lịch, đồng thời giúp họ có được kỹ năng sử dụng tiếng Việt chuyên ngành một cách chuyên sâu. Như vậy, khi biên soạn hay chỉnh sửa giáo trình môn học này, người biên soạn cần chú ý đến những vấn đề sau:

+ Trước khi bắt tay vào biên soạn hay chỉnh sửa, cần xác định rõ bố cục của giáo trình (giáo trình gồm bao nhiêu chương, quan hệ giữa các chương, số lượng bài trong mỗi chương,...).

+ Trong mỗi bài học cần có bảng từ để giới thiệu những thuật ngữ chuyên ngành về chủ đề có liên quan. Hệ thống bảng từ cần được thống nhất, tránh bị lặp lại giữa các bài.

+ Kết cấu trình bày dễ hiểu, bắt mắt (có thể đưa tranh, ảnh minh họa) nhằm tạo ấn tượng cho sinh viên.

+ Hệ thống bài tập cần phải bổ sung thêm các dạng bài tập trắc nghiệm khách quan, các bài tập

thực hành giao tiếp gắn với lĩnh vực du lịch, các dạng bài tập thảo luận, bài luận chuyên sâu về lĩnh vực du lịch...

3.2. Đổi mới phương pháp giảng dạy

Như đã trình bày ở trên, phương pháp giảng dạy là một trong những yếu tố quan trọng và ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng đào tạo. Bản chất, mục tiêu của phương pháp giảng dạy ở đại học là dạy làm sao để sinh viên có thể tự học, biết cách tự học, tự đọc sách, tự nghiên cứu, tự suy nghĩ. Để đạt được mục tiêu giảng dạy này, người giáo viên luôn phải tìm tòi, sáng tạo và tham khảo những cách thức giảng dạy phù hợp với đối tượng trong từng hoàn cảnh cụ thể để giúp sinh viên có thể tiếp nhận kiến thức một cách chủ động, hiệu quả. Trong bài viết này, người viết xin phép chỉ đề cập đến một số phương pháp giảng dạy đặc thù mà người viết đã áp dụng thử nghiệm một trong những phương pháp đó trong quá trình giảng dạy môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch cho sinh viên nước ngoài và nhận được phản hồi tích cực từ phía sinh viên.

3.2.1. Phương pháp vấn đáp

Phương pháp vấn đáp là phương pháp giáo viên khéo léo đặt hệ thống câu hỏi để sinh viên trả lời nhằm gợi mở cho họ sáng tỏ những vấn đề mới; tự khai phá những tri thức mới bằng sự tái hiện những tài liệu đã học hoặc từ những kinh nghiệm đã tích lũy được trong cuộc sống, nhằm giúp học sinh củng cố, mở rộng, đào sâu, tổng kết, hệ thống hoá những tri thức đã tiếp thu được và nhằm mục đích kiểm tra, đánh giá và giúp học sinh tự kiểm tra, tự đánh giá việc lĩnh hội tri thức. Trong quá trình lên lớp, giáo viên có thể áp dụng phương pháp này theo các quy trình như sau:

- Trước giờ học: Thông thường bài học nào cũng có tiêu đề riêng, và tiêu đề của mỗi bài học cũng chính là nội dung khái quát của bài học đó. Để sinh viên nắm rõ và hiểu được nội dung mình sẽ học trong buổi học hôm đó, giáo viên nên viết tiêu đề mỗi bài học lên bảng sau đó đặt câu hỏi

theo tiêu đề bài học đó, như vậy sinh viên sẽ phần nào có được cái nhìn khái quát về nội dung buổi học, và sẽ gây được hứng thú, tò mò cho sinh viên trong quá trình học tập. Ví dụ trong giáo trình Tiếng Việt du lịch (dành cho sinh viên nước ngoài do giáo viên Khoa Việt Nam học biên soạn), bài 4 có tiêu đề “Du lịch và môi trường tự nhiên”. Vậy để dẫn dắt sinh viên vào bài học, giáo viên có thể đặt một số câu hỏi liên quan đến nội dung bài học như “Theo em, du lịch và môi trường tự nhiên có mối quan hệ như thế nào? Môi trường tự nhiên có tác động gì đối với sự phát triển du lịch? Chúng ta cần có những biện pháp gì để bảo vệ môi trường du lịch?”

- Trong giờ học: Trong quá trình giảng bài đọc, giáo viên có thể chủ động chuẩn bị trước một hệ thống câu hỏi liên quan đến nội dung bài đọc. Hoặc giáo viên nên cho sinh viên một khoảng thời gian từ 10-15 phút để các em đọc lướt qua bài đọc, sau đó khi tiến hành giảng bài đọc, giáo viên yêu cầu sinh viên đặt câu hỏi theo nội dung bài đọc và gọi sinh viên khác trả lời.

- Kết thúc buổi học: giáo viên lại đưa ra một số câu hỏi để tổng kết nội dung bài học và cũng là một hình thức kiểm tra, đánh giá xem sinh viên nắm được nội dung của bài học hay không.

Nói tóm lại, phương pháp này có thể kích thích tư duy độc lập của sinh viên, dạy sinh viên cách tự suy nghĩ và hiểu nội dung học tập hơn là học vẹt, thuộc lòng. Ngoài ra, còn lôi cuốn sinh viên tham gia vào bài học, làm cho không khí lớp học sôi nổi, sinh động, kích thích hứng thú học tập và lòng tự tin của sinh viên, rèn luyện cho sinh viên năng lực diễn đạt sự hiểu biết của mình và hiểu ý diễn đạt của người khác.

3.2.2. Phương pháp hoạt động nhóm

Phương pháp hoạt động theo nhóm là một trong những phương pháp dạy học phát huy được tính tích cực của người học. Phương pháp này là một hình thức xã hội của dạy học, trong đó sinh viên của một lớp học được chia thành các nhóm nhỏ (từ 3 đến 5 người), trong khoảng thời gian

giới hạn, mỗi nhóm tự lực hoàn thành các nhiệm vụ học tập trên cơ sở phân công và hợp tác làm việc. Kết quả làm việc của nhóm sau đó được trình bày và đánh giá trước toàn lớp. Tùy mục đích, yêu cầu của vấn đề học tập, các nhóm được phân chia ngẫu nhiên hay có chủ định, được duy trì ổn định hay thay đổi trong từng phần của tiết học, được giao cùng một nhiệm vụ hay những nhiệm vụ khác nhau. Phương pháp hoạt động nhóm giúp các thành viên trong nhóm chia sẻ các băn khoăn, kinh nghiệm của bản thân, cùng nhau xây dựng nhận thức mới. Bằng cách nói ra những điều đang nghĩ, mỗi người có thể nhận rõ trình độ hiểu biết của mình về chủ đề nêu ra, thấy mình cần học hỏi thêm những gì. Bài học trở thành quá trình học hỏi lẫn nhau chứ không phải là sự tiếp nhận thụ động từ giáo viên.

Chính vì vậy, khi áp dụng phương pháp hoạt động nhóm vào giảng dạy, giáo viên phải là người đưa ra định hướng cho sinh viên. Giáo viên phải là người có năng lực lập kế hoạch và tổ chức. Trước khi áp dụng phương pháp này, giáo viên phải chuẩn bị trước, phải xem chủ đề của buổi học đó có hợp với dạy học nhóm hay không? Nên để các nhóm làm việc với nhiệm vụ giống nhau hay khác nhau? Cần tổ chức lớp học, kê bàn ghế như thế nào? Thời gian 1 tiết học hoặc 2 tiết học có đủ để hoạt động theo nhóm hay không? Việc chia nhóm nên dựa theo tiêu chí gì? Thông thường, nếu trình độ của sinh viên trong lớp tương đương như nhau thì giáo viên có thể cho sinh viên chủ động chọn nhóm và phân nhóm, nhưng nếu trình độ của sinh viên không đồng đều, có sự chênh lệch lớn thì giáo viên nên tham gia vào việc phân nhóm. Ngoài ra, thành công của công việc nhóm còn phụ thuộc vào việc các yêu cầu công việc mà giáo viên đề ra phải rõ ràng và phù hợp với sinh viên.

3.2.3. Phương pháp tọa đàm – Serminar

Phương pháp serminar là một hình thức tự học kết hợp với thảo luận khoa học, thường được sử dụng ở các trường đại học, cao đẳng. Serminar được xem như một loại bài tập tự học bắt buộc, khi giáo viên sử dụng phương pháp serminar thì sinh viên buộc phải đọc tài liệu, tìm kiếm thông

tin... để hoàn tất nhiệm vụ học tập. Qua các buổi serminar, sinh viên được rèn luyện kỹ năng tự học, biết cách giải quyết vấn đề, mở rộng và đào sâu tri thức... Đối với sinh viên nước ngoài thì phương pháp serminar là một trong những phương pháp giảng dạy mang lại hiệu quả, giúp sinh viên có cơ hội để trình bày ý kiến, quan điểm, thể hiện kiến thức của mình bằng tiếng nước ngoài (tiếng Việt).

Theo lịch trình giảng dạy môn Tiếng Việt chuyên ngành du lịch, sinh viên cứ học 7 buổi (tương đương 7 bài) thì sẽ có một buổi serminar. Thông thường trước khi đến buổi serminar, giáo viên và sinh viên sẽ phải chuẩn bị các công việc như sau:

- Giáo viên sẽ chủ động thông báo và làm việc với lớp trước khi có giờ serminar 1-2 tuần.
- Giáo viên chia sinh viên thành các nhóm (hoặc sinh viên có thể tự chủ động phân nhóm rồi báo lại với giáo viên), mỗi nhóm từ 3-5 sinh viên (tùy số lượng sinh viên mỗi lớp). Mỗi nhóm sẽ bầu ra một trưởng nhóm và trưởng nhóm có trách nhiệm tóm tắt lại nội dung bài sẽ báo cáo rồi gửi cho giáo viên và các nhóm còn lại.
- Giáo viên cho từng nhóm bốc thăm chủ đề, các chủ đề báo cáo đều nằm trong nội dung 7 bài học trước đó. Ngoài nội dung trình bày, các nhóm cần chuẩn bị 1-2 câu hỏi thảo luận cho các nhóm còn lại.
- Mỗi nhóm chuẩn bị khoảng 10-15 slides, các thành viên trong nhóm đều phải tham gia trình bày và thảo luận. Thời gian trình bày của mỗi nhóm từ 15-20 phút.

Sau khi tiến hành áp dụng phương pháp serminar, ý kiến phản hồi của sinh viên về phương pháp học tập này rất tích cực. Học bằng hình thức serminar đòi hỏi sinh viên phải tự thu thập tài liệu (sách báo, trên mạng internet...), phải học cách sắp xếp, xử lý thông tin, viết bài, cách trình bày slide. Ngoài ra, hình thức học này còn giúp các em tự tin hơn khi đứng trước đám đông, học được các kỹ năng trình bày trước đám đông, làm quen và học thói quen ghi chép, thu nhận thông tin, tư duy vấn đề. Do đặc thù sinh viên trong một lớp thể đến

từ nhiều quốc gia, vùng lãnh thổ khác nhau, nên thông qua nội dung các báo cáo của các nhóm, sinh viên còn có cơ hội để tìm hiểu thêm về văn hóa, xã hội, kinh tế,... của các nước trong khu vực và trên thế giới, đây cũng là cơ hội để các em học hỏi và mở mang kiến thức.

3.2.4. Phương pháp đánh giá

Đánh giá là một khâu quan trọng không thể thiếu được trong quá trình giáo dục. Đánh giá thường nằm ở giai đoạn cuối cùng của một giai đoạn giáo dục và sẽ trở thành khởi điểm của một giai đoạn giáo dục tiếp theo với yêu cầu cao hơn, chất lượng mới hơn trong cả một quá trình giáo dục. Đánh giá là một vấn đề quan trọng để nâng cao chất lượng, kích thích tinh thần học tập, đảm bảo công bằng. Để đảm bảo tính công bằng và khách quan trong đánh giá hoạt động nhóm, giáo viên nên cho sinh viên cùng tham gia đánh giá với mình theo các tiêu chí đã in sẵn trong các phiếu đánh giá mà giáo viên đã phát cho sinh viên trước khi tiến hành báo cáo. Giáo viên thông báo thật cụ thể cho sinh viên biết: mỗi nhóm sẽ chấm điểm cho tất cả các nhóm khác, trừ nhóm của mình, sau đó giáo viên chỉ lấy điểm trung bình cộng của các nhóm và được tính là một cột điểm tương đương với cột điểm của giáo viên. Điểm của mỗi cá nhân là điểm trung bình của nhóm, thành viên tích cực nhất trong nhóm được cộng 01 điểm.

Sau khi các nhóm báo cáo xong, giáo viên mời đại diện các nhóm góp ý kiến cho nhóm bạn về những ưu và hạn chế. Tiếp đến, giáo viên nhận xét, đánh giá, rút kinh nghiệm riêng từng bài báo cáo và chung cho toàn lớp học, rút ra bài học và kiến thức cần nắm.

4. Kết luận

Chúng tôi cho rằng, để có được một buổi lên lớp hiệu quả, học trò hứng thú với môn học, ngoài việc có một giáo trình được thiết kế có hệ thống và đồng bộ thì việc đổi mới phương pháp giảng dạy của giáo viên cũng vô cùng quan trọng. Từ

góc độ của một giáo viên trực tiếp giảng dạy môn tiếng Việt chuyên ngành Du lịch, tác giả bài viết đã đề cập đến những vấn đề khó khăn của cả giáo viên và sinh viên trong quá trình dạy và học, từ đó đã đưa ra một số đề xuất liên quan đến giáo trình giảng dạy và phương pháp giảng dạy nhằm nâng cao hơn nữa hiệu quả dạy và học. Tuy nhiên, những đề xuất này cũng chỉ là những suy nghĩ cá nhân nhưng người viết hy vọng rằng những ý kiến đóng góp mà mình cũng sẽ giúp các bạn đồng nghiệp cũng như những người quan tâm có thêm kênh tham khảo để nâng cao chất lượng buổi dạy của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Lư Giang, Trần Thị Minh Giới, *Thư đánh giá việc biên soạn giáo trình tiếng Việt như một ngoại ngữ*, Kỷ yếu hội thảo Nghiên cứu, giảng dạy Việt Nam học và tiếng Việt – Phương pháp, kỹ năng, Nxb Khoa học Xã hội, 2010.
2. Nguyễn Thị Hồng Thu, *Dạy Tiếng Việt với tư cách là một ngoại ngữ*, Tạp chí Ngôn ngữ (số 13), 2005.
3. Trần Thị Minh Giới, *Thư nêu một cách dạy văn học Việt Nam cho sinh viên nước ngoài*, Khoa Việt Nam học, ĐH KHXH&NV- ĐHQG TP.Hồ Chí Minh.
4. Nguyễn Văn Bon, *Duy trì tiếng Việt và văn hóa Việt: Phương pháp giúp học sinh học tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ hai*, Tập San ĐN&CL (số 7).
5. Nguyễn Ngọc Chinh, *Áp dụng một số phương pháp đặc thù trong giảng dạy tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài tại đại học Đà Nẵng*, Tạp chí Khoa học và công nghệ, Đại học Đà Nẵng (số 2(31)), 2009.
6. Phan Văn Giưỡng, *Phương pháp giảng dạy tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai: Dạy phát âm tiếng Việt cho sinh viên Úc*. (nguồn: <http://khoa hocnet.com>).
7. Lê Đình Tư (chủ biên), Nguyễn Việt Lê, Nguyễn Thùy Minh, Đỗ Thu Trang, *Tiếng Việt Du lịch (tài liệu lưu hành nội bộ)*, Khoa Việt Nam học – Đại học Hà Nội, Hà Nội, 2008.
8. 郑金洲, *教学方法应用指导*, 华东师范大学出版社, 2006.
9. 周健, *汉语教学法研修教程*, 人民教育出版社, 2004.
10. 杨惠元, *汉语听力说话教学法*, 北京语言大学出版社, 2005.
11. 徐子亮、吴仁甫, *实用对外汉语教学法*, 北京大学出版社, 2013.

Phụ lục

TIẾNG VIỆT CHUYÊN NGÀNH DU LỊCH

1. Tên môn học: *Tiếng Việt chuyên ngành du lịch.*
2. Mã môn học: VIS 313.
3. Số tiết: 120 tiết. Số đơn vị học trình: 08 đvht.
4. Thời điểm thực hiện: Học kỳ 6.
5. Thời gian: 10 tiết/ tuần. Tổng số 12 tuần.
6. Điều kiện tiên quyết

Đã hoàn thành các môn Thực hành tiếng Việt 1, 2, 3, 4.

7. Mô tả môn học

Môn học này thuộc nhóm Thực hành tiếng nâng cao, được dạy sau khi kết thúc giai đoạn học Thực hành tiếng cơ bản. Môn học này nhằm giúp người học:

- Rèn luyện 4 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết các thuật ngữ trong ngành du lịch.
- Trang bị vốn kiến thức cần thiết liên quan đến các hoạt động du lịch ở Việt Nam hiện nay.
- Có được cái nhìn tổng quan về một số loại hình du lịch, cách thức giao tiếp, văn hóa... trong du lịch. Kiến thức tổng quan này sẽ bổ sung, hỗ trợ cho quá trình tìm hiểu sâu hơn về văn hóa Việt Nam, cũng như làm tiền đề cho môn học Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành hay các môn về Văn hóa - Văn minh ở học kỳ sau.

8. Mục tiêu của môn học

Sau khi học xong môn học này, người học sẽ được trang bị:

- Kỹ năng giao tiếp với người bản xứ.
- Kiến thức tổng quan về du lịch Việt Nam.
- Kỹ năng giao tiếp, ứng xử văn hóa trong du lịch.
- Kỹ năng ứng xử với môi trường tự nhiên và môi trường xã hội trong hoạt động du lịch.
- Kỹ năng đánh giá tiềm năng và xu hướng phát triển của ngành du lịch.
- Định hướng nghề nghiệp cho tương lai như: Hướng dẫn viên du lịch, Kinh doanh du lịch, Điều hành du lịch, Phiên dịch...

ĐẶC ĐIỂM ĐỊNH DANH XÉT TỪ GÓC ĐỘ NGUỒN GỐC CỦA NHÓM TỪ NGỮ BIỂU THỊ PHONG TỤC CƯỚI XIN TRONG TIẾNG VIỆT (ĐỐI CHIẾU VỚI TIẾNG ANH)

Vũ Linh Chi

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Phong tục cưới xin là phong tục có ở tất cả các dân tộc trên thế giới. Tuy nhiên, giữa các dân tộc, phong tục này có sự khác biệt. Và không phải ai cũng có thể hiểu hết những ý nghĩa của phong tục đó. Vì thế, tìm hiểu về những từ ngữ biểu thị phong tục cưới xin ở các dân tộc sẽ giúp chúng ta hiểu được phần nào ý nghĩa những nét văn hoá đặc trưng của các dân tộc đó. Sự phản ánh đặc trưng văn hóa-dân tộc có thể được thể hiện qua nhiều bình diện khác nhau như: trong ý nghĩa của từ, qua “bức tranh ngôn ngữ về thế giới”, trong cách biểu trưng và qua định danh ngôn ngữ. Bài viết này sẽ đi sâu tìm hiểu về đặc điểm định danh xét từ góc độ nguồn gốc của những từ ngữ biểu thị phong tục cưới xin trong tiếng Việt đối chiếu với tiếng Anh.

Abstract: Wedding customs exist in many nations all around the world. However, these customs differ across cultures around the world and not everybody can fully understand what is meant by these words. Thus, an understanding of words expressing wedding customs in nations will provide a better knowledge of their cultural characteristics. The cultural characteristics can express through many different aspects: semantic structure, “language picture of the world”, symbolic meanings and characteristics of nomination. This article will study deeply nominative characteristics about origin of words expressing wedding customs in Vietnamese (compared to English).

Phong tục cùng với truyền thống, nghi lễ, nghệ thuật,... là những thành tố văn hoá mang đậm nhất sắc thái đặc trưng dân tộc. Có những phong tục chỉ có ở một dân tộc nhất định nào đó nhưng có những phong tục lại phổ biến cho nhiều tộc người. Cưới xin thuộc loại thứ hai. Phong tục cưới xin tồn tại ở tất cả các dân tộc trên thế giới. Tuy nhiên, giữa các dân tộc, phong

tục này có sự khác biệt. Và không phải ai cũng có thể hiểu hết những ý nghĩa của phong tục đó. Vì thế, tìm hiểu về những từ ngữ biểu thị phong tục cưới xin trong tiếng Việt và tiếng Anh sẽ giúp chúng ta hiểu được phần nào ý nghĩa những nét văn hoá đặc trưng của hai dân tộc này. Điều này sẽ giúp ích rất nhiều cho việc học ngoại ngữ. Ngoài ra, nó còn giúp ích trong công tác giảng dạy tiếng Việt.

Sự phản ánh đặc trưng văn hóa - dân tộc có thể được thể hiện qua nhiều bình diện khác nhau như: trong ý nghĩa của từ, qua “bức tranh ngôn ngữ về thế giới”, trong cách biểu trưng và qua định danh ngôn ngữ. Bài viết này sẽ đi sâu tìm hiểu về **đặc điểm định danh xét từ góc độ nguồn gốc của những từ ngữ biểu thị phong tục cưới xin trong tiếng Việt đối chiếu với tiếng Anh.**

Về thuật ngữ “*định danh*” có rất nhiều cách hiểu khác nhau. Nhưng quan niệm sau của T.V.Kolshansky được chúng tôi chấp thuận và lấy làm cơ sở để nghiên cứu: “Định danh (nomination) là gắn cho một kí hiệu ngôn ngữ một khái niệm - biểu niệm (signifikat) phản ánh những đặc trưng nhất định của một biểu vật (denotat) - các thuộc tính, phẩm chất và quan hệ của các đối tượng và quá trình thuộc phạm vi vật chất và tinh thần, nhờ đó các đơn vị ngôn ngữ tạo thành những yếu tố nội dung của giao tiếp ngôn từ” (dẫn theo [21, 33]). Nói ngắn gọn, định danh là cách đặt tên gọi cho một sự vật, hiện tượng, tính chất...

Và để thuận tiện cho việc nghiên cứu, chúng tôi chia nhóm từ ngữ biểu thị phong tục cưới xin thành 3 tiểu trường:

+ Thành phần tham gia/Con người và quan hệ

- + Lễ vật/Sính lễ
- + Nghi lễ/Nghi thức

1. Phong tục tập quán cưới xin ở người Việt và vấn đề định danh trong tiếng Việt

1.1. Từ xa xưa, người Việt có lệ tảo hôn. Con trai mới khoảng hơn 10 tuổi, bố mẹ đã nghĩ đến lấy vợ cho con và thường không phải là chọn con dâu bằng tuổi mà lớn tuổi hơn rất nhiều. Thêm được một nhân lực, dù mới chỉ là 15, 16 tuổi, gia đình cũng giải quyết được khá nhiều công việc, từ xay lúa, giã gạo đến thổi cơm, nấu nước mang ra đồng cho thợ gặt, thợ cấy ăn,... Xã hội nông nghiệp đã làm nảy sinh ra cái tục lệ này. Trong ca dao còn ghi lại rõ nét hình ảnh chênh lệch tuổi tác đó.

Bồng bồng công chồng đi chơi
Đi đến chỗ lội đánh rơi mất chồng...

Mặt khác, tâm lí xã hội cũng cần phải kể đến. Người xưa quan niệm cần lấy vợ sớm cho con, dù có thể còn quá sớm, nhưng sau đó vài năm biết đâu chúng chẳng đẻ con. Như thế là việc nối dõi tông đường được đảm bảo chắc chắn. Đó là chưa kể càng lâu sau sức sinh sản càng tăng. Đông con nhiều cháu đó là Phúc của gia đình.

Quy cho cùng vẫn là vấn đề nhân lực, một yêu cầu tất yếu của nền sản xuất nông nghiệp. Và đứng trước yêu cầu ấy, người ta đã làm tất cả những gì có thể làm được bất chấp khoa học về sinh lí lứa tuổi, mà nói cho đúng hơn là điều này người ta chưa hề biết tới.

Mãi đến khi người Pháp tới bảo hộ mới qui định lứa tuổi lấy vợ, lấy chồng. Theo quy định năm 1888 thì con gái phải 14 tuổi, con trai 16 tuổi mới được phép làm lễ cưới. Quy định này tỏ ra vẫn phải nhân nhượng với phong tục của người bản xứ.

Về thủ tục cưới xin ở người Việt dưới thời Pháp thuộc đã bắt đầu thay đổi, nhất là trong mấy chục năm gần đây, ở các nơi đô thị có nhiều điều Âu hóa rõ rệt. Vì vậy, khi xem xét vấn đề cần phải nhận định cho rõ đâu là truyền thống, đâu là lai căng. Nói chung, ảnh hưởng

của văn hóa Trung Hoa khá sâu đậm. Ta không theo tuyệt đối như họ nghĩa là đủ 6 lễ như trong sách Văn công gia lễ⁽¹⁾ trong việc cưới xin, nhưng những công việc ta vẫn làm cho tới nay trong cưới xin thì nội dung có thể nói là tương tự. Sự khác biệt ở chỗ việc xem ngày sinh tháng đẻ, hay chọn ngày lành tháng tốt, cũng như việc thách cưới người Việt vẫn làm nhưng không thành lễ. Đối với người Việt, việc cưới xin, theo truyền thống chỉ trải qua 3 lễ là Lễ chạm ngõ, Lễ ăn hỏi và Lễ đón dâu. Trong lễ ăn hỏi, nhà trai dẫn đồ lễ theo yêu cầu của nhà gái và nhà gái đem phân phối cho họ hàng, người thân với ý nghĩa công bố chính thức cho mọi người biết là thủ tục cưới đã bắt đầu. Còn lễ chạm ngõ thì đơn giản, chỉ có một coi trâu và ý nghĩa của nó chỉ là những lời ngỏ ý, không mang tính ràng buộc gì. Chẳng thế mà người ta vẫn thường nói “Coi trâu chạm ngõ là coi trâu bỏ đi”.

Các nghi thức trên cũng có luật lệ qui định rõ ràng. Năm 1477 dưới triều Lê đã có quy định sau: “Phàm người lấy vợ, trước hết phải mượn người mới đi lại bàn định, rồi sau mới định lễ cầu thân. Lễ cầu thân xong rồi mới định lễ dẫn cưới. Dẫn cưới xong rồi mới định ngày đón dâu. Ngày hôm sau chào cha mẹ chồng, ngày thứ ba đến lễ nhà thờ⁽²⁾.”(dẫn theo [4, 2]).

Điều đáng chú ý là theo truyền thống việc hôn nhân của con cái đều do cha mẹ quyết định “cha mẹ đặt đâu con ngồi đấy”.

Những điều vừa trình bày cho thấy một bức phác họa về phong tục cưới xin của người Việt. Từ những thủ tục cưới xin ấy rút ra hàng loạt ngôn từ được định danh. Chúng tôi sẽ lần lượt thống kê các yếu tố được định danh theo 3 tiêu trường và xem xét chúng về mặt nguồn gốc.

(¹) Sáu lễ nghi trong sách Văn công gia lễ gồm:

- Nạp thái: đưa lễ, tỏ ý đã kén chọn.
- Vấn danh: hỏi tên tuổi, ngày sinh tháng đẻ xem có hợp không.
- Nạp cát: chọn ngày tốt để làm lễ cưới
- Thịnh kỳ: xác nhận ngày cưới
- Nạp tỳ: đưa đồ lễ do nhà gái ấn định
- Thân nghinh: đón cô dâu về

(²) Nhà thờ đây là nơi để bàn thờ tổ tiên, chứ không phải nhà thờ của đạo Thiên chúa.

1.2. Về con người tham gia vào việc hôn lễ.

Ông mai (bà mối)	bố mẹ chồng, bố mẹ vợ
Nhà trai, nhà gái	ông bà nhạc
Chú rể, cô dâu	ông gia, bà gia
Phù rể, phù dâu	thông gia (sui gia)
Chủ hôn	quan viên...

Tuy còn những từ với yếu tố gốc Hán như: chủ hôn, thông gia, quan viên,... Song đại bộ phận là từ thuần Việt. Theo thống kê từ thuần Việt chiếm tỉ lệ 24/35, tức 69%; còn lại là những từ ngữ Hán-Việt chiếm 31%.

1.3. Về lễ vật

Tùy tình hình mà lễ vật có thể rất đa dạng, song một số lễ vật dường như phổ biến trong lễ cưới của người Việt theo truyền thống là:

Xôi vò	lợn béo
Rượu tăm	buồng cau
Tiền cheo	chè Tàu...

Đương nhiên, ngày nay ở thành phố lễ vật có khác. Thường là *bánh cốm, bánh phu thê, chè ướp sen, trầu cau, rượu ngoại*,... Nhưng ta cũng không quên rằng cộng đồng người Việt đang sống ở nông thôn mới là tuyệt đại đa số của dân ta, và ở đây việc ăn uống còn khá là quan trọng. Nó đã tồn tại trong ca dao từ bao đời ⁽³⁾.

Điều đáng quan tâm là *tiền cheo*. Khoản này được quy định theo lệ làng và nhà nước. Năm 1663 vua Lê Huyền Tông ban 47 điều giáo hóa, thì điều 44 có nêu rõ rằng: "...Bất cứ ở cùng một làng hay làng khác đều cho phép thu cheo một quan tiền cở và một vò rượu. Quan viên và binh lính ở xã thôn nhà gái không được viện cớ người ta lấy chồng làng khác mà đòi tiền cheo

quá lạm và tiền tiền tống, hay hòa nhau ăn hiệp phụ nữ ở hoá lấy về làm vợ làm hầu." (dẫn theo [14, 345]).

Năm 1804 vua Gia Long định lệ: "Trai lấy vợ, gái lấy chồng thì sính lễ phải chằm chước. Trong 6 lễ phải tùy sức nhà trai giàu nghèo, không được bắt ép viết văn khế cầm ruộng. Về tiền cheo thì nhà giàu phải nạp 1 quan 5 tiền, nhà bậc trung nạp 6 tiền, nhà nghèo nạp 3 tiền. Nếu lấy người làng khác phải nạp gấp đôi..." (dẫn theo [14, 346]).

Khoản tiền cheo này được dùng vào việc công ích như mua gạch lát đường làng, xây cổng làng, đào giếng,... Tiền cheo rất quan trọng, có vai trò giống như giấy kết hôn bây giờ. Nó chứng thực lễ cưới được sự chấp nhận của làng xã. Điều này không thấy ghi trong sách vở Trung Hoa. Còn trong ca dao người Việt thì luôn nhắc tới điều này ⁽⁴⁾.

Về tiểu trường lễ vật theo thống kê của chúng tôi, từ thuần Việt chiếm tỉ lệ 23/28 tức 82%. Điều này hoàn toàn dễ hiểu bởi người Việt đã dùng những sản vật sẵn có của mình để làm đồ dẫn lễ.

1.4. Về lễ nghi

Như trên đã trình bày, các lễ trong đám cưới người Việt đơn giản hơn người Hán. Trong tiểu trường này, bên cạnh phương thức định danh bằng cách vay mượn từ ngữ Hán, vẫn tồn tại song song cách gọi tên thuần Việt.

Hán Việt	Thuần Việt
nap thái	chạm ngõ/chạm mặt
nap tề	dẫn cưới/ăn hỏi
thân nghinh	đón dâu/rước dâu

Song có những trường hợp, chúng ta vẫn chỉ dùng từ ngữ vay mượn Hán do ý nghĩa khái quát

⁽³⁾ ...Giúp em một thúng *xôi vò*
 Một con *lợn béo*, một vò *rượu tăm*
 ...Giúp em quan tám *tiền cheo*
 Quan năm tiền cưới lại đèo *buồng cau*
 Hoặc: ...Cưới em chín chĩnh mật ong,
 Mười cốt xôi trắng, mười nong *xôi vò*.
 Cưới em tám vại trầu bô,
 Bảy vại *dê lợn*, trăm vò *rượu tăm*

⁽⁴⁾ Cưới vợ không cheo, tiền gieo xuống suối.
 Hay: Nuôi lợn thì phải vớt bèo,
 Lấy vợ thì phải nộp cheo cho làng
 Hoặc: Có cưới mà chẳng có cheo,
 Dẫu rằng có giết mười heo cũng hoài.

và sắc thái tu từ trang trọng của chúng mà từ ngữ thuần Việt không có.

Tân hôn	lễ gia tiên
Kết hôn	lễ hợp cẩn
Lễ tơ hồng	lễ động phòng
Lễ vu quy...	

Có khi từ chỉ phong tục cưới xin của người Việt lại là sự kết hợp giữa yếu tố Hán Việt và yếu tố thuần Việt như: *lại quả, lại mặt, lễ rớt rượu*.

Từ gốc Hán theo thống kê của chúng chiếm tỉ lệ 18/33 chiếm 55%.

2. Phong tục tập quán cưới xin ở người Anh và vấn đề định danh trong tiếng Anh.

2.1. Giống với đám cưới truyền thống của người Việt, đám cưới truyền thống của người Anh là do sự sắp xếp của bố mẹ. Từ thế kỉ 16 đến thế kỉ 19, cha mẹ hoặc người giám hộ sẽ sắp xếp hôn nhân. Cô dâu, chú rể thường không biết nhau cho tới đám cưới của họ. Các bậc cha mẹ thường thoả thuận hôn nhân hoặc hứa hôn cho con từ khi chúng còn nhỏ (ở Anh là từ 3 đến 7 tuổi). Trước khi cưới, ở Việt Nam, gia đình chú rể mang lễ vật đến nhà cô dâu để xin cưới và được gọi là lễ ăn hỏi thì ở Anh, cô dâu và chú rể tổ chức một bữa tiệc được gọi là *lễ đính hôn*, trong đó gia đình, người thân, bạn bè của cô dâu, chú rể cùng tham gia để chứng nhận họ đã thuộc về nhau trong đám cưới sắp tới.

Tất cả các đám cưới truyền thống của người Anh chỉ được tổ chức sau khi được thông báo từ 8 đến 12 ngày hoặc trong 3 chủ nhật trước đám cưới ở Giáo hội Anh giáo hoặc nhà thờ trước 2 hoặc nhiều nhân chứng.

Nghi lễ cưới xin của người Anh thường được *tổ chức tại nhà thờ* (đám cưới của người Việt không tổ chức ở đình chùa mà ở nhà). Khi cô dâu bước vào nhà thờ (thường là bố cô dâu đưa vào), *nhạc nổi lên*. Phía trước cô dâu là những bé gái rải những cánh hoa dọc theo con đường vào nhà thờ với ý nghĩa mong muốn cho cuộc

sống của cô dâu được hạnh phúc. Phía sau cô dâu là các phù dâu. *Các phù dâu đôi khi mặc váy gầy giống như của cô dâu* để gây nhầm lẫn cho những linh hồn xấu xa với mục đích là bảo vệ cô dâu.

Lễ thường bao gồm hai hoặc ba *bài thánh ca*. Trong buổi lễ, cô dâu và chú rể đọc *lời nguyện, cam kết* của họ với nhau. Sau đó, cô dâu và chú rể *trao nhẫn* cho nhau. Trong buổi lễ, các cặp vợ chồng sẽ rời khỏi nơi tôn nghiêm và nhập phòng thánh để kí vào các *văn bản kết hôn*. Khi các cặp vợ chồng mới cưới rời khỏi nhà thờ, con đường được *rải các biểu tượng* việc làm của chú rể, như thợ mộc đi bộ trên dăm, thợ đóng giày trên vụn da, thợ rèn trên miếng sắt cũ,... Chuông nhà thờ vang dậy những giai điệu khác nhau để xua đuổi những linh hồn xấu xa. Trước khi rời nhà thờ, *cô dâu tung bó hoa* và ai bắt được sẽ là người kế tiếp để kết hôn. Những nghi thức này không có trong đám cưới truyền thống của người Việt.

Mùa đẹp nhất đối với người Anh để kết hôn là giữa mùa thu hoạch và giáng sinh (khoảng từ tháng 9 đến tháng 12) khi đó thực phẩm dồi dào, phong phú “cưới vào tháng 9, cuộc sống của bạn sẽ phong phú; nếu trong tháng 10 bạn kết hôn, tình yêu sẽ đến nhưng nán lại giàu sang; nếu bạn cưới vào tháng 11 âm đạm, chỉ có niềm vui sẽ đến, hãy nhớ; khi tháng 12 tuyết rơi nhanh, kết hôn và tình yêu sẽ đích thực; kết hôn khi năm mới, bạn sẽ được yêu thương tử tế và chân thật;...”.

Đám cưới truyền thống của Anh được tổ chức vào giữa trưa, sau đó có bữa ăn trưa, gọi là “*breakfast wedding*”. Ở đó họ ăn uống và nhảy múa. Cô dâu và chú rể nhảy múa đầu tiên, không có giới thiệu hai họ của cô dâu, chú rể như ở đám cưới Việt.

Người Anh có những quan niệm chung về thời gian cho hôn nhân khác với người Việt. Thời gian để tổ chức hôn lễ của người Việt phụ thuộc vào tuổi của cô dâu, chú rể và điều này rất quan trọng bởi nó liên quan đến cuộc sống sau này của đôi vợ chồng.

Một điểm khác biệt nữa trong cưới xin của người Việt và người Anh là chụp ảnh. Ở Anh, cô dâu chú rể chụp với gia đình và bạn bè ở bên ngoài nhà thờ ngay sau buổi lễ hoặc bên trong nếu trời mưa. Sau khi chụp ảnh, người thân và bạn bè tặng cô dâu móng ngựa, muông gỗ, chân lãn,... tất cả được trang trí với ren và ruy băng. Còn cô dâu chú rể người Việt hiện nay thường chụp ảnh trước đám cưới còn trong đám cưới thì chụp ảnh tất cả thời gian, ngay cả khi khách đang ở bên.

2.2. Về những yếu tố định danh trong cưới xin, nếu những từ vay mượn trong tiếng Việt chủ yếu có nguồn gốc từ tiếng Hán thì trong tiếng Anh là từ tiếng Pháp và tiếng La tinh. Điều đó cũng dễ hiểu vì nguồn gốc người Anh là tộc người Celtic sống trên các hòn đảo ở khối liên hiệp Anh ngày nay – thường được gọi là Britannic. Họ đã sinh sống và có ngôn ngữ riêng từ trước thế kỉ 5 sau công nguyên. Sau đó họ bị 2 tộc người từ Bắc Âu thuộc tộc người Giecmãng (German) là Anglo và Saxon đến xâm lấn và tạo nên dân tộc Anh và tiếng Anh ngày nay. Nhưng rồi họ lại bị người Pháp từ Normandie đến đánh chiếm và cai trị, mang đến văn hoá Pháp và La tinh. Do đó, trong tiếng Anh ngày nay có rất nhiều từ gốc Pháp.

Về ngôn từ trong cưới xin của người Anh ta có thể liệt kê hàng loạt từ vay mượn đều là gốc Pháp và La tinh như sau:

Marry	fiance
Engage	fiancée
Affiance	épouse
Nuptials	consort
Proposal	concubine
Marriage guidance	trousseau
Marriage certificate	dowry
Connubial	champagne...

Trong số những từ ngữ vay mượn này thì những từ ngữ biểu thị nghi thức là nhiều hơn cả: 23/32, chiếm tỉ lệ 72% (tiếng Việt là 55%).

Những từ vay mượn thuộc tiêu trường con người là ít nhất: 7/27, chiếm tỉ lệ 26% (trong khi tiếng Việt là 31%).

Cuối cùng phải nhận định là phong tục cưới xin ở người Việt phức tạp hơn ở người Anh nhiều. Điều này được thể hiện rõ ở số lượng từ ngữ cưới xin của người Việt so với người Anh là 106/72.

Qua phần trình bày trên đây, chúng ta có thể thấy rằng phần lớn những từ ngữ biểu thị nghi thức cưới xin tiếng Việt là có nguồn gốc Hán bởi Việt Nam chịu ảnh hưởng của văn hoá Trung Quốc rất sâu sắc. Tuy nhiên, định danh về lễ vật chủ yếu lại là những từ ngữ thuần Việt. Chính điều này đã tạo nên bản sắc văn hoá của riêng người Việt. Còn những từ ngữ vay mượn biểu thị phong tục cưới xin trong tiếng Anh chiếm 50% và phần lớn là có nguồn gốc từ tiếng Pháp và Latinh.

Như vậy, giống với nhiều dân tộc khác, tiếng Việt và tiếng Anh cũng có vay mượn nhưng là sự vay mượn một cách có chọn lựa, có ý thức và tiêu trường vay mượn nhiều nhất trong hai ngôn ngữ là tiêu trường “nghi lễ” (tiếng Việt: 55%, tiếng Anh: 72%).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phan Kế Bính (2005), Việt Nam phong tục, NXB Văn hoá- Thông tin, Hà Nội.
2. Đỗ Hữu Châu (1981), Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt, NXB Giáo dục, Hà Nội.
3. Đỗ Hữu Châu (2000), Tìm hiểu văn hoá qua ngôn ngữ, Tạp chí Ngôn ngữ, số 10.
4. Nguyễn Dư, Phong tục về cưới xin, <http://chimviet.free.fr>.
5. Nguyễn Văn Độ (2004), Tìm hiểu mối liên hệ ngôn ngữ-văn hoá, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Nguyễn Thiện Giáp (1985), Từ vựng học tiếng Việt, NXB Đại học & Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội.
7. Nguyễn Quốc Hùng (2001), Một vài đặc điểm đáng lưu ý về tư duy ngôn ngữ ở người Anh, Tạp chí Ngôn ngữ, số 8.
8. Nguyễn Thúy Khanh (1994), Đặc điểm định danh của trường tên gọi động vật tiếng Nga trong sự đối chiếu với tiếng Việt, Tạp chí Văn hoá dân gian, số 2.
9. Nguyễn Thúy Khanh (1994), Đặc điểm định danh

tên gọi động vật trong tiếng Việt, Tạp chí Văn hoá dân gian, số 1.

10. *Nguyễn Lâm* (2003), Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam, NXB Văn học, Hà Nội.

11. *Bùi Xuân Mỹ, Phạm Minh Thảo* (2003), Tục cưới hỏi ở Việt Nam, NXB Văn hoá- Thông tin, Hà Nội.

12. *Vũ Ngọc Phan* (2004), Tục ngữ - Ca dao - Dân ca Việt Nam, NXB Văn học, Hà Nội.

13. *Robert Lado* (2003), Ngôn ngữ học qua các nền văn hoá, *Hoàng Văn Vân dịch*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

14. *Nhất Thanh-Vũ Văn Khiếu* (2005), Phong tục làng xóm Việt Nam, NXB Phương Đông.

15. *Phan Thuận Thảo* (2005), Tìm hiểu phong tục Việt Nam xưa và nay: Tục lệ cưới gả, tang ma của người Việt xưa, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.

16. *Lý Toàn Thắng* (1983), Vấn đề ngôn ngữ và tư duy, Tạp chí Ngôn ngữ, số 2.

17. *Lý Toàn Thắng* (2001), Bản sắc văn hoá: thử nhìn từ góc độ tâm lý-ngôn ngữ, Tạp chí Ngôn ngữ, số 15.

18. *Trần Ngọc Thêm* (1999), Cơ sở văn hoá Việt Nam, NXB Giáo dục, Hà Nội.

19. *Nguyễn Đức Tồn, Huỳnh Thanh Trà* (1994), Đặc điểm danh học và ngữ nghĩa của nhóm từ ngữ chỉ “Sự kết thúc cuộc đời của con người”, Tạp chí Ngôn ngữ, số 3.

20. *Nguyễn Đức Tồn* (1994), Đặc trưng dân tộc của tư duy ngôn ngữ qua hiện tượng từ đồng nghĩa, Tạp chí Ngôn ngữ, số 3.

21. *Nguyễn Đức Tồn* (2002), Tìm hiểu đặc trưng văn hoá-dân tộc của ngôn ngữ và tư duy ở người Việt (trong sự so sánh với những dân tộc khác), NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

22. *Tân Việt* (2005), 100 điều nên biết về phong tục Việt Nam, NXB Văn hoá dân tộc, Hà Nội.

23. *Trần Quốc Vượng*(chủ biên) (1997), Cơ sở văn hoá Việt Nam, NXB Giáo dục.

24. English Wedding Traditions, <http://WeddingDetails.com>

25. Etymology Dictionary, <http://www.etymonline.com>

ĐẠI HỌC HÀ NỘI

MỘT SỐ NGUYÊN TẮC VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY NGHE BẢN TIN TIẾNG VIỆT CHO SINH VIÊN NƯỚC NGOÀI

Vũ Thị Ngọc Dung

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Việc giảng dạy kỹ năng Nghe bản tin tiếng Việt với nội dung chính là dạy nghe các bản tin có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao khả năng nghe, nói, đọc, viết và hiểu biết về văn hóa, xã hội Việt Nam cho sinh viên nước ngoài.

Đứng từ góc độ của người học, sinh viên muốn mở rộng và nâng cao vốn từ ngữ của mình, và thông qua các bản tin thời sự có thể hiểu được nội dung các vấn đề nổi trội đang được quan tâm trong xã hội hiện tại. Đứng từ góc độ của người dạy, giáo viên luôn mong muốn sinh viên có thể ôn tập, củng cố và phát triển những kiến thức và kỹ năng về ngôn ngữ từ các loại hình bài tập trong các hoạt động triển khai bài giảng trên lớp, trong quá trình tiếp xúc với ngôn ngữ “sống” rèn luyện cho sinh viên ngữ cảm về tiếng Việt, và trong quá trình giảng dạy ngôn ngữ truyền đạt được nhiều nội dung liên quan đến văn hóa, mở rộng kiến thức và cái nhìn một cách toàn diện, thực tế về xã hội và văn hóa Việt Nam.

Môn Thực hành tiếng Nâng cao I, II có thể đáp ứng đầy đủ yêu cầu của việc dạy và học, có thể kết hợp giữa việc rèn luyện kỹ năng và truyền đạt kiến thức, có thể giới thiệu cho người học nhiều nội dung về văn hóa xã hội thông qua quá trình dạy ngôn ngữ một cách tự nhiên. Quá trình dạy nghe bản tin với nhiều phương pháp cũng phù hợp với xu hướng phát triển áp dụng công nghệ trong việc dạy và học ngoại ngữ. Vì vậy, chúng tôi mong muốn bước đầu đưa ra những quy luật, nguyên tắc và phương pháp dạy nghe bản tin, hi vọng có thể góp phần nâng cao hiệu quả của việc giảng dạy kỹ năng này.

Summary: *Teaching Listening to Vietnamese News has a significant role in improving listening, speaking, reading, and writing skills, as well as understanding of Vietnamese culture and society of foreign students.*

From the learners' point of view, they would like to expand and upgrade their lexical resource, and through

news reports they can learn what current emerging issues in the Vietnamese society are. From the teachers' point of view, they expect that their students will be able to review, consolidate and expand their language knowledge and skills through different kinds of exercises in class, through access to daily-life language, and through teaching Vietnamese to expand students' knowledge and understanding of Vietnamese culture and society.

Listening to Vietnamese News Module can meet all requirements of teaching and learning. It can be a combination between skill and knowledge training and provide learners a lot of cultural and social understanding through a natural way of teaching. Teaching this module with different methods is also appropriate to the increasing trend of ICT application in teaching foreign languages. Therefore, we expect to primarily introduce rules, principles, and methods in teaching listening to news and to gradually contribute to improve the teaching effectiveness of this module.

1. Ý nghĩa của việc dạy nghe bản tin

Kỹ năng Nghe bản tin tiếng Việt đã và đang trở thành một phần không thể thiếu của hệ thống các môn học nâng cao trong chương trình dạy tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài của Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội. Việc giảng dạy kỹ năng này có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao khả năng nghe, nói, đọc, viết và hiểu biết về văn hóa, xã hội Việt Nam cho sinh viên.

Đứng từ góc độ của người học, đối với những sinh viên đã qua giai đoạn học tiếng Việt nâng cao, hoặc đối với những sinh viên vừa kết thúc giai đoạn học tiếng Việt cơ sở, bắt đầu bước vào giai đoạn nâng cao, sau khi đã nắm được một lượng lớn từ vựng cơ bản, họ muốn mở rộng vốn từ của mình nhanh hơn, nhiều hơn. Khi nắm vững được các cấu trúc ngữ pháp cơ bản mà vẫn gặp phải

những hiện tượng ngữ pháp không thể lí giải được, sinh viên muốn thông qua quá trình học tập thực tiễn tăng thêm kiến thức về ngôn ngữ. Sau khi có những kiến thức nhất định về nghe, đọc rồi nhưng vẫn cảm thấy khó khăn đối với các tài liệu sử dụng ngôn ngữ thực tế như các bản tin, thì sinh viên cũng có nhu cầu thông qua việc nghe, xem có thể hiểu được nội dung các vấn đề phổ biến trong xã hội. Đại đa số sinh viên có những trải nghiệm văn hóa vượt ra khỏi phạm vi quốc gia mình thì đều có sở thích muốn mở rộng tầm mắt và kiến thức, nên họ có nguyện vọng tha thiết được nghe tin tức tiếng Việt. Kỹ năng Nghe bản tin có thể đáp ứng nguyện vọng đó của sinh viên, giúp họ tiếp thu được, nâng cao được kiến thức và kỹ năng nghe hiểu, và thông qua đó hiểu thêm về văn hóa Việt Nam, xã hội Việt Nam và con người Việt Nam.

Để phục vụ cho bài viết này, chúng tôi đã tiến hành điều tra “nhận định của sinh viên về vai trò và ý nghĩa của việc nghe bản tin trong quá trình học tiếng Việt” đối với 100 sinh viên năm thứ 3 hiện đang học tại khoa Việt Nam học. Trong bài điều tra, chúng tôi đưa ra các câu hỏi với những mức độ trả lời khác nhau, và sau đây là kết quả:

1. Anh/chị có thích học nghe các bản tin thời sự tiếng Việt không?

A. Rất thích	B. Thích	C. Không thích	D. Hoàn toàn không thích
5%	51%	28%	1%

2. Anh/chị có thấy thời lượng của môn học Nghe bản tin là phù hợp không?

A. Rất phù hợp	B. Phù hợp	C. Ít	D. Quá ít
6%	55%	27%	2%

3. Môn học này có quan trọng không?

A. Rất quan trọng	B. Quan trọng	C. Bình thường	D. Không quan trọng
27%	44%	18%	1%

4. Anh/chị thấy tác dụng của môn học này đối với việc nâng cao khả năng nghe tiếng Việt như thế nào?

A. Rất hữu ích	B. Hữu ích	C. Bình thường	D. Không có tác dụng gì
18%	40%	33%	0%

5. Anh/chị thấy sau khi học môn này, vốn từ tiếng Việt của mình có tăng thêm nhiều không?

A. Rất nhiều	B. Nhiều	C. Không nhiều	D. Không tăng thêm vốn từ
5%	44%	33%	3%

6. Sau khi học xong môn này, anh/chị có hiểu thêm nhiều vấn đề về xã hội Việt Nam không?

A. Hiểu rất nhiều	B. Hiểu nhiều	C. Hiểu rất ít	D. Không hiểu
3%	48%	34%	1%

7. Tốc độ nói tiếng Việt trong các bản tin như thế nào?

A. Rất nhanh	B. Nhanh	C. Bình thường	D. Chậm
31%	34%	24%	1%

8. Phương pháp dạy môn học này của các thầy, cô giáo khoa Việt Nam học có thú vị không?

A. Rất thú vị	B. Thú vị	C. Không thú vị	D. Rất chán
14%	54%	18%	2%

9. Anh/chị cảm thấy môn học này khó hay dễ?

A. Rất khó	B. Khó	C. Dễ	D. Rất dễ
19%	69%	1%	1%

Nhìn vào kết quả trên chúng ta thấy rằng, đối với mỗi sinh viên nước ngoài đã và đang học tiếng Việt, kỹ năng này luôn chiếm một vị trí vô cùng quan trọng. Từ thời lượng, nội dung kiến thức, phương pháp giảng dạy, mức độ khó dễ... đều nhận được sự quan tâm lớn của sinh viên.

Đúng từ góc độ của người dạy, giáo viên luôn mong muốn sinh viên có thể ôn tập, củng cố và

phát triển những kiến thức và kỹ năng về ngôn ngữ từ các loại hình bài tập trong các hoạt động triển khai bài giảng trên lớp, trong quá trình tiếp xúc với ngôn ngữ “sống” rèn luyện cho sinh viên ngữ cảm về tiếng Việt, và trong quá trình giảng dạy ngôn ngữ truyền đạt được nhiều nội dung liên quan đến văn hóa, mở rộng kiến thức và cái nhìn một cách toàn diện, thực tế về xã hội và văn hóa Việt Nam. Kỹ năng nghe bản tin là phù hợp với mục đích giảng dạy tiếng Việt ở giai đoạn nâng cao. Các bản tin được phát với sự đa dạng về thể loại, đề tài đã cung cấp một lượng lớn từ vựng, cấu trúc câu và cách diễn đạt sinh động, phong phú trong cuộc sống xã hội, không chỉ có thể, các bản tin còn cung cấp thông tin mới nhất về hiện thực xã hội và bối cảnh văn hóa, và đó cũng là tài liệu có giá trị thực tế nhất trong việc rèn luyện, nâng cao khả năng tiếp thu và thấu hiểu ngôn ngữ.

Kỹ năng nghe bản tin tiếng Việt có thể đáp ứng đầy đủ yêu cầu của việc dạy và học, có thể kết hợp giữa việc rèn luyện kỹ năng và truyền đạt kiến thức, có thể giới thiệu cho người học nhiều nội dung về văn hóa xã hội thông qua quá trình dạy ngôn ngữ một cách tự nhiên. Quá trình dạy nghe bản tin với nhiều phương pháp cũng phù hợp với xu hướng phát triển áp dụng công nghệ trong việc dạy và học ngoại ngữ. Vì vậy, chúng tôi mong muốn bước đầu đưa ra những quy luật, nguyên tắc và phương pháp dạy nghe bản tin, hi vọng có thể góp phần nâng cao hiệu quả của việc giảng dạy môn học này.

2. Nguyên tắc của việc dạy nghe bản tin

2.1. Nguyên tắc thực tiễn

Nghe bản tin vừa rèn luyện được kỹ năng, vừa cung cấp kiến thức về nhiều mảng của xã hội, nhưng nó không phải là một môn học tổng hợp thông thường, nó là một môn học rèn luyện kỹ năng với những đặc điểm nổi trội và mục đích rõ ràng. Việc giảng dạy nên dựa trên nguyên tắc thực tiễn, quá trình giảng dạy phải lấy người học làm trung tâm, giáo viên có vai trò hướng dẫn, giúp đỡ người học luyện tập, phải làm cho người học hiểu được những kiến thức liên quan, hướng dẫn cho họ kỹ năng nghe với nhiều loại hình bài tập khác

nhau và luyện tập nhiều lần. Người học phải được “nghe bản tin” chứ không phải nghe thầy, cô “giảng bản tin”. Do tài liệu có liên quan vô cùng phong phú, nội dung rất đa dạng, lại có nhiều từ ngữ mang tính chất thời sự, những từ ngữ mới được lưu hành, và có nhiều hình thức lối nói quen dùng mang nội hàm văn hóa nhất định, giáo viên càng phải chú ý nhiều hơn, không nên chuyển từ giờ dạy ngôn ngữ thực tế sang tập trung dạy lý thuyết, ngữ âm... Sinh viên trong một khoảng thời gian rất ngắn phải nghe và nắm được nội dung thông tin, mức độ khó cao hơn rất nhiều so với các loại hình môn học khác. Trong quá trình giảng dạy, giáo viên phải nói rõ với sinh viên về độ khó của các bài tập là đương nhiên và rất hữu ích, gợi ý và hướng dẫn sinh viên xử lý các bài tập để hiệu quả giảng dạy được nâng cao.

2.2. Nguyên tắc hiệu lực

Nguyên tắc hiệu lực bao gồm hiệu lực trong việc lựa chọn tài liệu và hiệu lực của việc giảng dạy.

Tin tức mang tính hiệu lực rất cao, đặc điểm này quyết định đến việc lựa chọn tài liệu giảng dạy. Sinh viên đến lớp với mục đích học tập và nắm vững kỹ năng nghe bản tin, cũng kèm theo mục đích đến để nghe tin tức thời sự. Những bản tin hay, quan trọng, mới được cập nhật và có liên quan đến người học có thể kích thích sự hứng thú và cảm giác được đáp ứng yêu cầu của họ, có thể khơi dậy sự nhiệt tình và tích cực của người học. Những bản tin cũ, không liên quan đến những gì mà người học muốn quan tâm, tìm hiểu thì hiệu quả sẽ ngược lại. Đối với những bản tin mới được cập nhật, tính hiệu lực cao, nếu những sinh viên nào quan tâm đến vấn đề thời sự thì họ đã tìm kiếm thông tin liên quan ở các phương tiện thông tin đại chúng bên ngoài, như vậy, khi lên lớp, họ sẽ dễ dàng lĩnh hội, sau khi học xong, họ lại có thể đi sâu tìm hiểu, như vậy nội dung thông tin sẽ được cung cấp đến người học không phải chỉ một lần. Theo nguyên tắc này, phải thừa nhận rằng tính hiệu lực của bản tin và tính ổn định của tài liệu giảng dạy là có mâu thuẫn. Người biên soạn tài liệu giảng dạy phải chú ý lựa chọn những bản

tin có tính hiệu lực lâu dài để đưa vào giáo trình. Trong quá trình giảng dạy, giáo viên không nên chỉ dựa vào giáo trình có sẵn, hãy bớt chút thời gian nghe, tải về hoặc thu âm các bản tin trên đài, ti vi, truyền hình trực tuyến..., giới thiệu cho sinh viên những đoạn tin mới nhất làm tài liệu luyện tập chủ yếu.

Tính hiệu lực trong việc giảng dạy, cũng được quyết định bởi nguyên tắc thực tiễn trong việc dạy nghe bản tin. Giáo viên nên lựa chọn những phương pháp giảng dạy phù hợp, phân bố thời gian hợp lý, không làm lãng phí thời gian trên lớp của sinh viên, cũng không làm ảnh hưởng đến thời gian luyện tập sau khi nghe của sinh viên.

2.3. Nguyên tắc kiến thức

Nguyên tắc kiến thức hay còn gọi là nguyên tắc thông tin, bởi vì nghe bản tin chính là tiếp thu và thấu hiểu kiến thức và thông tin. Vấn đề này yêu cầu giáo viên trong quá trình giảng dạy phải cung cấp lượng lớn thông tin cho sinh viên thông qua việc rèn luyện khả năng tiếp thu, lý giải làm cho họ nắm vững kiến thức và kỹ năng về ngôn ngữ, hiểu biết về kinh tế, văn hóa, xã hội Việt Nam. Theo nguyên tắc này, kỹ năng Nghe bản tin không thể áp dụng phương pháp xử lý từng từ, từng đoạn như ở giai đoạn cơ bản, mà phải kết hợp các đoạn tin theo nội dung của từng bài nghe. Giáo viên có thể cho sinh viên nghe theo lĩnh vực chủ đề, hoặc những đoạn tin chuyên đề (ví dụ, về chủ đề các dịch vụ xã hội giáo viên có thể cung cấp các đoạn tin liên quan đến dịch vụ y tế, dịch vụ du lịch, dịch vụ vui chơi giải trí...)

Tin tức là sự phản ánh nhất định những vấn đề của xã hội, liên quan đến sự phát triển và thay đổi trong đời sống xã hội. Muốn tiếp thu, nhận thức và lý giải các chủ thể thông tin được đưa ra trong các bản tin thì phải nhận thức và lý giải được hoàn cảnh văn hóa xã hội và các điều kiện hữu quan tạo nên chủ thể thông tin đó, cũng có nghĩa là những kiến thức về bối cảnh có liên quan. Vấn đề này yêu cầu giáo viên giảng giải những kiến thức liên quan đến bối cảnh của thông tin để giúp người học xóa đi những “điểm mù thông tin” hoặc rào cản trong quá trình tìm hiểu, những rào cản do sự khác

biệt về các yếu tố văn hóa, để người học tiếp thu, nhận thức và lý giải chủ thể thông tin đó tốt hơn. Trên thực tế, giáo viên chính là “người dẫn dắt văn hóa”. Ví dụ dịch vụ trông người ốm ở các bệnh viện, dịch vụ cho thuê chú rể, cuộc vận động “Người Việt Nam ưu tiên dùng hàng Việt Nam”, thương Tết, Việt Nam – Sự lôi cuốn, tranh Đông Hồ... đều có những kiến thức bối cảnh nhất định. Để dạy tốt những kiến thức này, giáo viên cần phải chuẩn bị thật kỹ bài giảng, hiểu được giá trị xã hội và ý nghĩa thông tin của việc lựa chọn tài liệu, giáo viên đều phải có kiến thức nhất định đối với hoàn cảnh xã hội, tình hình thời sự, nhân vật, phong tục tập quán, lịch sử, địa lý, văn hóa... và cả các con số thống kê trong những tài liệu đã lựa chọn. Có như vậy, việc truyền đạt thông tin mới trở nên chủ động, linh hoạt hơn, thông tin cũng được cung cấp đầy đủ hơn.

2.4. Nguyên tắc hệ thống và toàn diện

Chúng tôi đưa ra nguyên tắc này là để tránh việc do quá chú trọng đến nguyên tắc tính hiệu lực làm cho cả quá trình giảng dạy trở nên rời rạc, phiến diện và hơi tùy ý, không thể mang lại cho người học sự rèn luyện kỹ năng một cách hệ thống, toàn diện và những kiến thức ngôn ngữ của các bản tin. Việc giảng dạy phải chú trọng đến hai phương diện, cố gắng hết mức để có thể đạt được về mặt hệ thống hóa và tính toàn diện, thứ nhất là tính toàn diện trong kiến thức và nội dung của các bản tin, hai là tính hệ thống trong việc rèn luyện kỹ năng.

Tính toàn diện của kiến thức và nội dung các bản tin thể hiện ở những điểm sau:

- Kiến thức chung về nội dung tin tức trên các phương tiện thông tin đại chúng;
- Đặc điểm ngôn ngữ của các bản tin trên các phương tiện thông tin đại chúng;
- Từ ngữ và cấu trúc câu thường gặp trong các bản tin;
- Các thể loại, đề tài của bản tin (nội dung bao gồm những lĩnh vực như chính trị, kinh tế, ngoại giao, thương mại, công nghiệp, nông nghiệp, giao

thông, năng lượng, tài nguyên, môi trường, xã hội, giáo dục, khoa học, văn hóa, y tế, thể thao, quốc tế...).

Với những nội dung trên, giáo viên có thể lựa chọn từ các bản tin trên đài phát thanh, đài truyền hình, trên báo điện tử, sau đó tiến hành biên tập, phân tích và đưa vào giảng dạy. Việc này sẽ khá đơn giản nếu chúng ta đầu tư thêm thời gian vào quá trình chuẩn bị.

Để làm được việc thứ hai không hề dễ dàng, việc rèn luyện kỹ năng là trọng tâm công tác giảng dạy, dạy cái gì, luyện như thế nào mới được coi là hệ thống và toàn diện? Hiện tại, vẫn chưa có những tổng kết về mặt lý thuyết, và chúng ta cần đưa ra trong quá trình giảng dạy thực tế. Nhưng có một điều có thể khẳng định được, đó chính là kỹ năng nghe bản tin là một sự vận dụng tổng hợp tất cả các kỹ năng cơ bản cần có trong quá trình học tiếng Việt. Ví dụ, kỹ năng nghe thường bao gồm:

- Về mặt câu và đoạn
 - + loại bỏ rào cản từ ngữ.
 - + xác định các con số.
 - + nhận biết ngữ âm, ngữ điệu.
 - + nghe rõ các từ ngữ liên quan và hiểu những cấu trúc câu phức tạp.
 - + phân biệt thái độ và tình cảm từ nội dung nghe (các nhân vật trong bản tin hoặc của phóng viên).
 - + nhận biết các thủ pháp tu từ.
 - Về nội dung cả bài
 - + thu được những thông tin chính (ví dụ như thời gian, địa điểm, nhân vật liên quan, quá trình diễn biến, nguyên nhân xảy ra sự việc,...)
 - + phân biệt và hiểu được mối tương quan giữa nhân vật, sự kiện.
 - + hiểu được rõ quan điểm và luận chứng.
 - + nắm vững ý chính của bài, có thể liên tưởng, phỏng đoán, hồi tưởng những ý liên quan.
 - + đưa ra kết luận và suy luận.
 - + khái quát nội dung.
- Và một số kỹ năng khác.

Những bản tin thông thường không phải để chuẩn bị riêng cho mục đích giảng dạy, những tài liệu sử dụng cho một lần lên lớp có liên quan đến việc rèn luyện kỹ năng tất nhiên là có giới hạn. Mà thời gian lên lớp hạn chế, dung lượng của giáo trình và tài liệu cũng hạn chế, muốn tuân theo nguyên tắc hệ thống và toàn diện thì yêu cầu giáo viên phải chuẩn bị tốt đề cương, đầu tư thời gian, công sức vào việc chuẩn bị tài liệu và đưa ra các dạng bài luyện tập phù hợp. Giáo viên nên đưa ra các tài liệu có thể khai thác được nhiều dạng bài rèn luyện kỹ năng nghe, và phải sắp xếp theo trật tự nhất định để sinh viên có cái nhìn tổng quát hơn.

2.5. Nguyên tắc linh hoạt

Thông thường, các giáo trình phục vụ cho kỹ năng nghe bản tin cũng giống như các kỹ năng khác, được biên soạn theo trình tự, và sử dụng những cách thức tổ chức giảng dạy khá cố định. Tuy nhiên, điểm khác biệt so với các kỹ năng khác là về trình tự dạy kỹ năng nghe bản tin, về loại hình bản tin, giáo trình và các tài liệu ngôn ngữ, cách giảng bài và luyện tập có tính linh hoạt hơn rất nhiều. Thứ nhất là do chủ đề của các bản tin vô cùng đa dạng, ngôn ngữ bản tin lại rất sinh động, phong phú, nội dung bản tin khá rộng, có những tin tức mới được đưa ra trong thời gian gần đây, ví dụ như cuộc vận động người Việt Nam ưu tiên dùng hàng Việt Nam, những chính sách thay đổi trong việc thi tốt nghiệp THPT, đại học, cao đẳng; các hiệp định thương mại, dự án hợp tác đầu tư mới ký kết; các loại hình dịch vụ mới xuất hiện như dịch vụ cho thuê chú rể, dịch vụ trông người ốm tại các bệnh viện... đều đã được cập nhật và đưa vào giáo trình giảng dạy. Tiếp đến là sự phong phú của các loại hình bài tập, từ ít đến nhiều, từ đơn giản đến phức tạp, thêm vào đó ở giai đoạn học nâng cao, sinh viên đã có trình độ tiếng Việt nhất định, có nhiều kinh nghiệm xử lý các dạng bài tập trên lớp, cho nên các em hoàn toàn có thể tiếp thu những phương pháp linh hoạt hơn. Giáo viên lên lớp tuân thủ theo nguyên tắc này, sẽ tăng thêm tính chủ động của sinh viên, làm cho các em càng có thêm cơ hội và thời gian đưa ra quan điểm của mình, không khí lớp học nhờ đó

cũng thoải mái hơn.

3. Một số phương pháp dạy nghe bản tin

Phương pháp dạy nghe bản tin được quyết định dựa trên nguyên tắc giảng dạy môn học này, chúng tôi tạm đưa ra một số phương pháp sau đây:

3.1. Tốc độ lên lớp nhanh

Giáo viên khi lên lớp phải phát huy tối đa vai trò là “người đưa đường”, phải nắm vững yêu cầu về mặt thời gian. Nếu lựa chọn tài liệu giảng dạy có quá nhiều từ mới, nội dung khô khan, sinh viên hoàn toàn lả lẫm về mặt nội dung, hoặc sinh viên không hiểu gì về bối cảnh kiến thức thì đều không có lợi cho việc đẩy nhanh tốc độ giảng dạy, và như vậy thì chưa đạt được đến yêu cầu nâng cao việc rèn luyện kỹ năng nghe.

3.2. Hình thức luyện tập phù hợp

Để phù hợp với yêu cầu và đặc điểm của môn học, các dạng bài luyện tập không nên tổ chức dựa trên cơ sở luyện kỹ năng viết và kỹ năng nói. Căn cứ theo quá trình giảng dạy, chúng tôi chia làm 3 phần: hoạt động trước khi nghe, hoạt động trong khi nghe và hoạt động sau khi nghe, chủ yếu tập trung vào hoạt động trong khi nghe. Các dạng bài chính vẫn là: cho biết thông tin đúng/sai; chọn A, B, C hoặc D cho đáp án đúng; điền từ/cụm từ vào chỗ trống; sắp xếp thông tin theo trật tự đúng; ghép thông tin ở cột A và cột B; hoàn thành câu; sửa lỗi sai; trả lời câu hỏi... Các dạng bài này vừa đáp ứng nhu cầu tiếp thu thông tin của sinh viên, vừa đạt được mục đích gợi ý và nâng cao khả năng xử lý thông tin cho họ. Chúng ta lựa chọn tài liệu hay, nội dung và hình thức luyện tập phong phú, cách thức tổ chức giảng dạy phù hợp là ba việc không thể thiếu trong quá trình dạy nghe bản tin, trong đó các câu hỏi của các dạng bài tập hay đã chiếm một nửa sự thành công.

3.3. Nghiêm túc không chế thời gian làm bài tập

Giáo viên nên căn cứ theo trình độ thực tế của sinh viên mỗi lớp, dự kiến thời gian hoàn thành các dạng bài tập, thông thường không nên để vượt quá thời gian cho phép. Ví dụ khi làm bài tập nghe, có những sinh viên hoàn thành trước, có những

sinh viên chưa kịp hoàn thành, thì giáo viên cũng nên để cho cả hai đối tượng sinh viên cùng tham khảo đáp án vào cùng một thời điểm, để các em tự đánh giá khả năng nghe của mình và tự bổ sung vào những phần còn thiếu. Không nên để sinh viên phải chờ đợi nhau, lãng phí thời gian của bài học, mà hiệu quả đem lại không cao.

3.4. Hạn chế số lượng từ ngữ

Từ ngữ là phần rất quan trọng trong việc dạy tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài, cũng là một nội dung chính trong quá trình dạy nghe bản tin. Nếu sinh viên không hiểu, không giải thích được hoặc hiểu sai hay giải thích sai thì sẽ là một cản trở rất lớn cho các em trong quá trình tiếp thu thông tin. Trong giáo trình, mỗi bài nghe chúng tôi thiết kế 3 đoạn tin, mỗi đoạn tin từ 1 phút đến 2 phút rưỡi, số lượng từ ngữ mới trong mỗi đoạn trung bình từ 7-8 từ ngữ. Việc giải thích các từ ngữ thường được tiến hành trước khi nghe, đôi khi tiến hành trong quá trình nghe, và sẽ chỉ chiếm 1/4 lượng thời gian của cả bài. Từ ngữ trong các bản tin mang hai đặc điểm cơ bản, thứ nhất là mới xuất hiện, mới được lưu hành, và chưa quy phạm, khó có thể tìm thấy trong từ điển, ví dụ như “chính sách tài khóa”, “nợ công”, “nợ trung hạn”, “tính thanh khoản”, “bảo lãnh chính phủ”, “tỉ lệ nợ xấu”... trong lĩnh vực kinh tế tài chính; “ba chung”, “hậu kiểm”, “bệnh thành tích”... trong lĩnh vực giáo dục; “công du”, “tọa đàm bàn tròn”, “trợ giá”, “chống phá giá”, “chủ nghĩa bảo hộ”... trong lĩnh vực hợp tác đầu tư v.v.. Thứ hai là những từ ngữ ví von, hàm ẩn, chứa đựng nét văn hóa truyền thống như “nhà siêu mỏng”, “đô thị vệ tinh”, “hành lang xanh”, “ăn sâu bén rễ”, “ăn com trước keng” v.v.. Những từ ngữ nói trên khi xuất hiện trong các bản tin không dễ để nhận biết, giáo viên phải gợi ý, giải thích cho sinh viên. Như vậy, mỗi bài giảng chúng ta nên hạn chế lượng từ ngữ mới xuất hiện để giảm áp lực nghe cho sinh viên.

3.5. Tạo không khí vui vẻ, thoải mái, giảm sự căng thẳng trong quá trình nghe

Thường mỗi bản tin đều có một bối cảnh kiến thức nhất định, ở phần khởi động, hay hoạt động trước khi nghe, giáo viên nên tạo không khí nhẹ

nhàng, thoải mái, từng bước dẫn dắt sinh viên vào bài theo cách gợi ý, đặt câu hỏi mang tính phỏng đoán, suy luận liên quan đến nội dung bài nghe, để họ tự hiểu, tự suy luận vấn đề thì hay hơn là ép họ phải đi theo từng bước đã thiết kế trong giáo trình. Và với mỗi lớp, mỗi đối tượng sinh viên, giáo viên cũng sẽ có cách tiếp cận bài khác nhau phù hợp với khả năng tư duy và trình độ của sinh viên lớp đó.

Ngoài ra, theo kết quả điều tra trong bảng điều tra chúng tôi đã đưa ra ở phần 1, sinh viên đều mong muốn nội dung các bản tin đưa ra là những vấn đề thường gặp trong thực tế cuộc sống, chất lượng âm thanh của các đoạn thu âm hay video phải tốt hơn, các thầy cô nên mở rộng thêm nhiều kiến thức hơn chứ không nên cho sinh viên nghe và hoàn thành bài tập là giải quyết xong nhiệm vụ của bài học. Có những sinh viên lại rất quan tâm đến phương pháp làm bài trong khi thi, khi gặp các đoạn tin khó nghe với nhiều tạp âm, tốc độ nhanh thì nên xử lý như thế nào, đối với vấn đề này thì trong quá trình giảng dạy, giáo viên nên hướng dẫn cách nghe bắt từ trọng điểm, từ then chốt trong câu để sinh viên có thể khái quát được thông tin, ví dụ những từ để trả lời các câu hỏi Ai? Cái gì? Làm gì? Khi nào? Ở đâu? Bao nhiêu? Làm như thế nào?...

Trên đây là một số nguyên tắc và phương pháp mà chúng tôi đưa ra trong quá trình dạy nghe các bản tin cho sinh viên nước ngoài đang học tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội. Mỗi giáo viên đều có những phương pháp khác nhau tùy vào nội dung bản tin, trình độ hay đối tượng của sinh viên. Mục đích chính của chúng tôi là hy vọng môn học sẽ mang lại hiệu quả cao trong việc đào tạo tiếng Việt và văn hóa Việt Nam cho sinh viên nước ngoài, giúp các em hiểu sâu hơn về tiếng Việt, đất nước và con người Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Joiner, Elizabeth, *Teaching Listening, How Technology Can Help*, National Textbook Company, 1997.
2. Nguyễn Quốc Hùng M.A, *Kỹ thuật học nghe hiểu tiếng Anh*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh, 2006.
3. Nguyễn Văn Thông, *Dạy nghe ghi tiếng Việt cho người nước ngoài*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997.
4. 崔永华、杨寄洲, *对外汉语课堂教学技巧*, 北京语言文化大学出版社, 1997。
5. 吕必松, *对外汉语教学发展概要*, 北京语言学出版社, 1990。
6. 王新文, *对外汉语新闻听读教学的原则和方法*, 语言文字应用, 2000年第4期。
7. 杨惠元, *汉语听力说话教学法*, 北京语言出版社, 1996。

ÁP DỤNG HƯỚNG TIẾP CẬN CHUYÊN SÂU VỀ NGOẠI NGỮ VÀ VĂN HÓA TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT

François Victor TOCHON, Isabelle C. Druc-Tochon
Trường Đại học Wisconsin - Madison, Hoa Kỳ

Tóm tắt: Học tập chuyên sâu là một phương pháp bền vững và đòi hỏi một phong cách giảng dạy khác biệt. Một số nhà nghiên cứu đã tiến hành khảo sát việc chuyển đổi từ khái niệm chuyên sâu về học tập theo hướng tiếp cận chuyên sâu sang việc giảng dạy và học tập ngôn ngữ (Tochon & Hanson, 2003; Tochon, Ökten, Karaman & Druc, 2008; Tochon, 2014). Đào tạo chuyên sâu đòi hỏi phải duy trì việc tự học. Học tập có tính chất quan trọng đối với việc hiểu biết sâu sắc; hệ thống học tập chuyên sâu cần trải rộng xuyên suốt các lĩnh vực chuyên ngành; học tập chuyên sâu cung cấp năng lượng và không vắt kiệt sức lực của giáo viên, nó không gây hại cho môi trường; chất lượng của phương pháp này liên quan đến sự đa dạng nhiều hơn là các hình thức biểu đạt chuẩn; giảng dạy chuyên sâu tôn vinh quá khứ và phát triển trí tuệ cho tương lai. Những yếu tố này đóng vai trò quan trọng trong việc đạt được sự tham gia chủ động, nâng cao năng lực và trách nhiệm giải trình trong các cộng đồng học tập. Báo cáo này cung cấp kinh nghiệm trong việc xây dựng các nguồn lực trực tuyến theo hướng tiếp cận chuyên sâu đối với ngôn ngữ và văn hóa Thổ Nhĩ Kỳ; các quá trình có thể được sử dụng trong việc tạo ra các nguồn lực tương tự cho Việt Nam cũng sẽ được minh họa.

Abstract: Deep learning is sustainable and requires a different style of teaching. Some researchers have started working on the transfer from a deep conception of learning towards a Deep Approach to language teaching and learning (Tochon & Hanson, 2003; Tochon, Ökten, Karaman & Druc, 2008; Tochon, 2014). Deep education requires self-sustainable learning. Learning has to matter for deep understanding to happen; the deep learning system must spread across disciplinary domains; deep learning is energizing and doesn't burn out teachers, it doesn't harm the environment; quality is linked to variety rather than standardized forms of expression; deep teaching honors the past and develops wisdom for the future. These elements are key to active participation, capacity building and accountability within learning communities. This article provides the storyline of an experience in the creation of online resources within a Deep Approach to Turkish language and culture; it illustrates processes that could be used to create similar resources for Vietnamese.

HOW TO APPLY THE DEEP APPROACH OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES TO TEACHING VIETNAMESE

The challenge of creating a curriculum for a Deep Approach to the language

What can depth in language teaching mean? Within the current academic structures, when asked what could be deeper in their teaching, language instructors express various clues such as extensive readings of short novels, work on video tele-novellas, field trips and video correspondence, but they do not have a solid framework that would

legitimate new forms of deep practices. When we ask teachers what could be deeper, they recognize that slicing contents through grammar topics and exercises does not lead to a sense of deep learning and situated proficiency, and the communicative approach as well seems insufficient to stimulate deep learning.

Teaching methods have been compelling in making teachers believe that they could apply certain methods to reach certain goals, and the

framework was supposed to be neutral. Specifying goals for schools and for classroom learning implies value choices. Evaluating results is all about valuing certain tasks and devaluing others. Many teachers have become ‘instrumentalists’ in the sense that they never question the underlying framework for the methods they enact. They just have to apply the ‘right’ methods to reach the ‘right’ results, they are told. Nobody questions the philosophy behind assessments. However, restricting the motives of action to technical rationality is unrooted thinking, which may have problematic side-effects. Instruments, methods, strategies do not suffice to reach higher humane goals. Philosophy and theoretical wisdom must guide reflective practice, and only then should we start thinking about what instruments might be appropriate.

Depth is not an absolute, it describes an orientation that contrasts with existing practices in the world language area. Often while visiting language classes one can witness a series of short slices of activities, for example sequenced on the principle of Overview-Prime-Drill-Check (Knopp, 1980), which keeps students alert on the principle that, if they are not constantly stimulated by frequent and careful feedback loops, they will lose the necessary focus. The whole system is based on extrinsic motivation.

The motivation, needs, and learning reflections of students must be part of the learning process. This is a challenge for instructional designers because most designer models try to predict every learning step. Advanced learning—whether individualized or group project-based—cannot be really predicted by instructional materials; an open pedagogy model must be proposed. This is the key challenge that most instructional materials must face: the best structured materials may imprison learners’ autonomy and motivation. The instructional materials must be planned so that many pathways are open to diverging ways of using the materials in real classroom situations. We need to go from a performance orientation to

one emphasizing situated competencies. The linguafolio logic is consistent with an open learning approach, as is the use of film. Film can be watched, reviewed, and reflected upon individually or in a group, at a distance or on-site. It can be accompanied by questions, or it can support project-based learning. This approach offers a valuable alternative to currently available language materials, which often seem deprived of creativity and do not make use of the potential for individualized learning.

In the project described in this article, we worked on a framework that facilitates the former kind of deep learning and orientation; and tried our best to materialize it into instructional materials that would permit a totally new approach to language teaching and learning. Right from the start, it is important to distinguish the approach from the instructional materials. A teacher who cannot conceptualize a more meaningful “deep” approach to language learning, and who has not been trained in the Deep Approach may not use the instructional materials we propose in a way conducive to deep learning. A teacher who can conceptualize such a more meaningful “deep” approach to language learning, approaches teaching from a deep philosophical perspective focusing on the process rather than the outcome, and who has been trained in the Deep Approach may/will use the instructional materials we propose in a way conducive to deep learning.

This article follows the four-year IRIS Title VI research and development of new ways of stimulating deep learning in a less-commonly-taught language and culture (Tochon, Ökten, Karaman, & Druc, 2012). It describes the creation, study, implementation and impacts, within the project, of instructional materials that take a “Deep Approach” to language acquisition. Ours is an immersive, learner-centered, technology-rich, and project-based approach designed for institutions of higher education in the U.S. and elsewhere that offer programs in language and culture, cultural studies, and international studies.

Overview of the Theory Behind The Deep Approach

Deep understanding characterizes deep learning (Akbar Hessami & Sillitoe, 1990). The concept of a deep approach emerged from phenomenographic studies in higher education, to define a deeper way of reading texts for learning (Ramsden, 1992). Atherton (2005) contrasted deep and surface approaches in terms of meaningfulness. The deep approach is significantly related to an intention to understand deeply. The focus is on what is signified and the arguments proposed, with a linking process to prior information and to everyday experience (Morgan, 1993). Deep processing involves a reconceptualization of reality through a linking process with prior experience and a form of identity-building discussion with the self that is increased in a team (Bradford, 2001). In contrast, surface learning is task-oriented and based on extrinsic motivation. Deep learning defines a situation in which the teacher is not the only source of inspiration and knowledge (Rhem, 1995).

Researchers have started working on the transfer from a deep conception of learning to a deep approach to teaching. One such transfer has been made under the label of sustainable education (Warburton, 2003). Sustainable development is transdisciplinary and requires a reflective approach that characterizes transformative education in contrast to transmissive education. Traditional transmissive education is instrumental; its linear, information-focused training is oriented to products and based on facts and skills. In contrast, transformative education is about concepts and capacity building; it is intrinsically motivated and constructive, and grounded in relevant knowledge for local ownership. Being process-oriented, it involves iterative and responsive world-view reframing (Sterling, 2001). It promotes group work on real-life situations and real-world problems.

Existing online instructional resources for most less-commonly taught languages, while providing

some interactive exercises and limited authentic linguistic contexts, often lack coherence and the kind of fully interactive approach that facilitates mediation of learners' language construction. This was the attempt here. Among the technologies used are streaming videos and multimedia, PowerPoints, and the integration of current technologies into instructional modules, such as glogs, blogs, chats, forum, etc. The article is the story of the integration of authentic Internet-based materials into less-commonly taught language courses, on the basis of experimentations associated with a forum among instructors, Skype conversations and interviews, and classroom experiences. The online resources proposed to the students were scaffolds to help them create their own projects.

Heilman and Stout (2005) indicate possible stages that can help language instructors get a sense of structure and stimulate the creation of educative projects among their students: (a) Generate ideas together and outline a project – what groups will be formed, what will be the role of each one? Teachers should not accept projects' duplication. (b) Groups need to visualize their anticipated projects and prepare possible scenarios. (c) Internet search, multimedia exploration and strategic skimming of data; inquiry and summary writing. For interviews: practice among peers contact, warming up, interviewing and closing, before the actual experience. (c) Refining projects for the report phase; preparing and rehearsing presentations. (e) Presenting the individual, peer or group projects, which can be done using various media; self- and peer-assessment as preps for instructional assessment. (f) Post-active reflection on the work done; students should reflect on what they learned, the amount of use of the target language, and the strategies that could have improved their action.

In-depth projects should have a focus, a pivot or a major inquiry question. The end concept should be clarified through negotiation, with a critical discussion on the possibilities and the best

strategies for the optimal result. It requires listening skills and clear communication of the perceptions related to the project, its contents, and the way it will be publicized. The rationale for action should be clear to everyone before starting. Quality is the goal. Students are curriculum-builders: they have choice, decision-making, and voice. Projects lead to creation, action, and experience: there is thus a transdisciplinary principle. Project-based apprenticeship enhances the quality of student learning compared to other approaches; it affects positively problem solving and decision-making capacities (Thomas, 2000). Projects tend to reduce learners' anxiety and emulate positive attitudes toward the discipline.

Principles Adopted to Create "Deep" Instructional Material

Trying to create instructional materials based on the principle that the student is the curriculum builder and determines his or her own progression (or Zone of Proximal Development) may sound like a catch-22 situation. How can we anticipate what cannot be anticipated? Then came the idea of templates: providing templates to students, and list of themes, with possible tasks that they could gather into projects like a Lego game. Obviously the analogy was much too structuralist, yet there was an innovative concept here: that we could inspire students through some organizational patterns that they could quickly assimilate, which would allow them to be relatively free in the assembly mode, if the resources were multimodal, authentic and varied enough, allowing a maximum of flexibility.

It took quite a while for this concept to be understood by teachers who were not accustomed to such curricular freedom: the Deep Approach was not a matter of applying the material provided on PDF, multimedia, video films, internet links etc from A to Z. We were providing food for thought, such that students could quickly transcend the material and create their own stuff. There could be banks of modules to which students and teachers would contribute. The idea was not to use them all.

The idea was to go very deeply into a few modules that were chosen because of the right fit with the student's interest and intrinsic motivation. Thus the apparent paradox is that we created materials that serve as thresholds, examples or models for students to go beyond and to be inspired to do more or do something different, as soon as they understood the principle. The superstructural principle framing the curriculum and the series of templates is that projects connect disciplinary knowledge to interdisciplinary themes through transdisciplinary action (Tochon, 2013). This interconnectedness explains that what was proposed was not a "textbook," but a whole hyper-textbook with a high level of connectivity through links that are conceptual, strategic, and interpersonal as well as transpersonal to reach depth in action.

To sum up, the instructional material we created for one specific less-commonly-taught language, which was Turkish was based on principles of relativity, connectivity, agency and complex systems dynamics, such that it was not a goal in itself but material to be transcended to become effective in its ability to stimulate deep learning. Getting rid of the model even, at some point, was among the demands of its successful accomplishment. Therefore guidance is paradoxically needed for instructors who might think that we created this material for it to be applied, as is. Any material has its limitations. Instructors need guidance on how not to guide. When the wise man designates the moon, only the naïve contemplate the finger. The instructional material in this analogy is the finger, it is pointed toward something else: deep learning, which requires autonomy for the learner. We are just at the beginning of this adventure for language learning. It is a revolution in the fields of Second Language Acquisition and World Language Education. What seems 'natural' now will easily be seen - with a little open-minded reflection - to be the contrary; whereas the Deep Approach emerges easily from what students already know and respond to.

Deep Pedagogy: Teachers as Coaches and Resource Persons

One of the major problems that language instructors face who have been used to controlled approaches is that they need to develop some receptivity to bottom-up impulses coming from their students. There should be time and space for discussion, and a real curriculum negotiation. Often language instructors are afraid of not succeeding with such an open approach. They fear that they might not be able to “do” their semester curriculum. The problem emerges from the perception that only controlled environments could succeed. This wrong perception has created a tradition of surface learning in K-12 and collegiate teaching. In contrast, deep teachers favor depth over coverage (Paul & Elder, 2009).

Course Description And Classroom Procedures

This section clarifies what the language instructor and the deep learner do using the instructional material we have created.

RATIONALE. The Deep Approach is based on self-directed projects, which link together various disciplinary contents within a self-actualizing, empowering perspective and small group achievement that target global issues and social action (Tochon, 2009). Thus the disciplinary Communication contents and Comparison tasks are integrated into interdisciplinary Connections within a broader transdisciplinary, Cultural and Community framework. At the same time, the Deep Approach supports the 5Cs standards of the American Council for Teaching Foreign Languages.

TOPICAL MODULES. Instructional modules are proposed for various possible projects. Students pick those of interest. They are not meant to be ALL realized in the course of a semester. Students must see how projects are created with a balanced number of tasks in each task domains.

LIFE GOALS. Students are invited to discuss their interests in life, and verify which topics

would best match their life goals. This is the condition for intrinsic motivation to energize self-directed learning. If none of the project topics are a nice fit, students can adapt the structures of existing projects or create their own; then they articulate and list the tasks for each task domain themselves.

SCHEDULE. The instructor may decide to devote a number of in-class hours per week to projects. Projects should be the main meal piece, NOT the side dish (Markham, Larmer & Ravitz, 2003). In addition, part of the work can be done as outside-of-class group tasks or individual homework. Students choose a topic and map their project.

ASSESSMENT. The online instructional modules propose evaluation formats. The project map can help create a rubric of student’s anticipated achievement in all task domains. In the rubric, the tasks can be associated with deadlines and it then constitutes their instructional agreement or contract. Students can collaborate in creating project-related tasks for their tests and examinations, which should focus on proficiency.

FLEXIBILITY. Since the Deep Approach emphasizes the learning process over specific outcomes, rubrics and instructional agreement can be re-negotiated as the project evolves. This means that the instruction needs to be flexible in terms of deadlines and outcomes, as long as a clear intrinsically motivated energy moves the project ahead. With practice, the instructor will learn how to conjugate various individual, peer and group projects having different deadlines within the institutionally required frame.

EXAMPLE. Groups may be organized cooperatively. Imagine the ‘Me Project’ topic in one intermediate class. Students have viewed an example, and acquired basic vocabulary through some readings related to the various tasks as pre-writing organizers. Then students build a portfolio on PowerPoint slides explaining who they are, what were the important events in their life, what they like, how they envision their future in

relation to the target country, culture and language. They write it in the target language. The whole group has been divided into smaller groups. The teacher may devote the first 30 minutes to feedback on writing, while students compare their portfolios and explain each slide to each other (for 15 minutes in their group and for another 15 minutes in jigsaw, recomposed groups). Thus the teacher provides writing help and support, possibly with an advanced student volunteering for credit to assist in the projects of intermediate learners. She may notice some needs in terms of language techniques, which can be reviewed on streaming grammar videos in small groups. Students can decide to review these points at home on multimedia afterwards. Language focus is project-related. During the next 20 minutes, half of the class can focus on a film on the topic of their project and discuss it, while the teacher meets the other half of the class for a conversation on the film they viewed during the previous lesson. For that purpose, the students had to scaffold the film conversation with their notes, using the film vocabulary list and its summary in L2. For optimal benefit, conversations with the teacher are always scaffolded and optimally don't happen unprepared. Thus a lot of emphasis is on pre-oral activities, and the multimedias' pedagogical materials (vocabulary, transcriptions, culture tips, questions-answers, summaries) are prepared with this rationale in mind. Culture is present in both input and output as students must connect their interests in their 'Me Project' with the target culture. The other 'Cs' are equally present: students communicate, compare their works and writings, connect disciplines, and relate to biographies from the L2 community. Advanced students are proposed to be tutors in the intermediate class. They will help with projects, stimulate oral exchange, give some feedback on writing, and help analyze grammar issues.

In the aforementioned example, what is different from earlier conceptions of world language education? What serves to define depth? First, the approach makes it mandatory for the

teacher to change her role. The teacher does not "teach"; rather, she is the world language expert whom students can consult for all kinds of concerns that can be formal, but also cultural, historical, geographical, as well as grammatical. The teacher must have thorough, experiential knowledge of the culture (both c2 and C2: popular culture and traditional 'Culture' including the arts, architecture, geography, history, and other social sciences, literature, music, religion, etc.). This allows the teacher to suggest complements to educative projects, guide the students in their explorations and realizations, and provide feedback on what they wrote, or reported. The students are in charge of their own learning. They are not spoon-fed by the teacher. However, the teacher has a tremendous new job, which is to provide feedback on the details of the projects as they are realized. Through projects, learning develops into a broad apprenticeship, as the students connect the dots across disciplines, skills, and resources. The curriculum is built by the students from a huge pool of resources that are visual, cultural, textual, and discursive, as well as humane. Thus, it fills the need for interdisciplinary connections (Capraro, Capraro & Morgan, 2010). Moreover, the humane dimension is always foregrounded. The project must have a transdisciplinary scope: it targets shared collaboration and experience for self-actualization and social action. Then, the teacher helps the students refine their work until it is excellent, no matter which topic they have chosen. By the time any evaluation of projects is done, they are as good as can be.

The Deep Approach thus assimilates some principles of inquiry-based teaching. Through their inquiries, students meet a number of task requirements to develop their projects. The projects involve a balance of tasks specific to the various language domains. Thus, deep pedagogy uses the best aspects of previous trends, and it adds one key dimension, which is the transdisciplinary, overarching philosophy, and it places the students as curriculum builders. They

are in charge of their own distinct curriculum. In this respect, the Deep Approach is ahead of its time and can be considered the next mainstream in terms of teaching methodologies.

Deep philosophy must NOT be reduced to any particular, exclusive way of thinking. Additionally, different definitions of depth can be valid as long as the humane dimension is present, and they involve respect for other ways of knowing. The transdisciplinary aim is the icing on the cake of methods; it changes their appearances and meanings and gives a sense of completeness that goes far beyond utilitarianism and social reconstructionism.

Shallow teaching places the learner in front of pre-formatted curricula with extrinsic demands for a specific series of minimal achievements. Fear of failing stimulates extrinsic motivation to get good marks. In contrast, deep learning requires contextualized, holistic experiences in which the identity narrative can expand with new life meanings. The Deep Approach has, for its purpose, to stimulate deep learning. Among the many conceptions of learning, deep learning emphasizes quality, relevance, and purposefulness rather than rote learning. Learning a new language is understood as a process of cultural accommodation and abstraction, which is tied to a variety of subtle meanings and situational elements that need to be related to perceive the whole. Such meaningful, intrinsically motivated and active learning supports deep re-interpretations of reality as being partly shaped by cultural complexities.

Research Methods

Research Questions in this Study

How was the creation of instructional material organized and managed process-wise?

The next section responds to this design research question on the basis of the log that we kept of our activities. Francois V. Tochon was Principal Investigator for the project, as applied linguist and pedagogist, along with Celile Ökten

and Cendel Karaman, Turkish language specialists, with Isabelle Druc as Project Director who gathered the logs from which excerpts are storylined below. Although the language developed in this project was Turkish, it is exemplary of processes that could be used to create similar online resources for Vietnamese.

An Analytic Storyline of the Application of Deep Approach Principles in Instructional Resources of a Less-Commonly-Taught Language

Excerpts from Team Diaries

In 2009, PI Tochon created the templates for the modules from a model he had used for French previously. The other members of the research team agreed to use the templates, which were improved throughout the project. It was decided that all contributors to module contents would be co-authors under Tochon's supervision, whose name would appear last for his conceptual and formal contribution and feedback. Thus all the modules that were created as resources are signed by specific authors. The first semester of the project (Spring 2009) PI Tochon focused on organizing the project conceptually and in terms of module creation guidelines, template, format, logo, checklists, list of possible themes for which we would need films, video footage and interviews, and scheduling. Beside conceptualizing the Deep Approach and setting a first draft of guidelines for the project, PI Tochon was also responsible for logistics and relationships with the different universities participating in the project as pilot sites; as well as the very important task of obtaining the necessary Institutional Review Board (IRB) approvals from every institution for the project. He also was in charge of informing the faculty and members of the advisory board about the project and the videos. Throughout the development of the project, PI Tochon kept a close watch on how things were evolving, managed the budget and demands from the various Institutional Review Boards (IRB) in the sites of experimentation, met regularly with

the Project Assistants (PAs), gave advice and directions on how to improve the modules and website, and provided conceptual support, training videos, podcasts and texts. The PIs were assisted by a few gifted UW graduate students as PAs who helped create modules, develop the website, prepare the multimedia annotator files, and create story grammar videos (see below). In addition to module creation or revision, each assistant took on a specific task, adding their creativity, motivation and energy to the project. Two faculty members (Tochon and Druc) were involved at 40% and two Project Assistants were involved at 50% of their time for three years for the creation, implementation and revision of the materials, plus one year with PI Tochon and Director Druc with only one PA at 40%. Karaman and Ökten, the language specialists, were involved full time for two months each year and one month the last year.

Crafting the Instructional Modules

PI Tochon had proposed a module structure, which incorporated the Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, known as the five Cs (communication, culture, connections, comparisons, communities). He also integrated into the rubrics some elements compatible with the Common European Framework of Reference for Languages. Tochon used an earlier structural concept he had developed for French. Tasks maps translated initially as ORWriT (Oral Exchange, Reading, Writing, Language Techniques) were adapted to fit U.S. current practices, yielding the IAPI task domains (Interpret, Analyze, Present, Interact), which integrate writing, reading, and oral skills into project activities using authentic audio-video materials. For each module, 2 or 3 educative projects were proposed around a center theme- for example, Food and Cuisine- depending upon the module level and complexity of the texts and video excerpts available. For each project a series of tasks was chosen that would help link the different language modalities and culture aspects of the approach to reach a deeper understanding and proficiency of Turkish language and culture.

The original media material was collected during three different trips to Turkey (see below: Videos and interviews).

The Intermediate and Advanced curricula created were designed for two 3-credit, 15-week college courses but are flexible in their utilization. Thus the educative projects were proposed tentatively, approximating possible choices for the potential students willing to become proficient in the target language. Compared to current language pedagogy, this seemed like a paradox, but since the Deep Approach is student-based, and the students are curriculum builders, the modules should then be considered food for thought, as inspiration for the students to create their own projects. They are to be understood as a threshold to self-directed learning, rather than ordered practices that should be followed like a textbook (here, a hypertextbook). In a similar way, it would seem somewhat paradoxical to propose a grammar curriculum when the DA treats grammar such that it should be integrated and developed as the needs arise from actions within projects. But we knew academic institutions would appreciate having a panorama of grammar points along all intermediate and advanced modules, which were developed in the form of grammar storytelling videos. The idea was to suggest one possible curriculum that students and instructors could re-shape, reorganize and augment at will. Thus, co-PI Ökten proposed a set of grammar points that would be distributed and reviewed in the modules, 12 for the intermediate and 12 for the advanced levels. While creating the modules, each module developer would choose 1 to 3 grammar points that would be highlighted, in accordance with the texts and video transcriptions chosen for the different projects in the module.

Tochon and Karaman had previously met with representatives of the Ministry of Tourism and Culture, and they had received digital copies of some 250 films that the program could use without royalties for educative purposes. They also were reviewed during Summer 2009, to select

themes that could lead to possible educative projects, at the intermediate and advanced levels. Film excerpts were chosen for that purpose. The team also worked on the first modules and PowerPoints (PPT). The crafting of the first modules using PI Tochon's original framework was not an easy task. It took Tochon, Ökten and Karaman much energy and required multiple team consultations, trials and errors. One principle that was applied in creating the modules was that code-switching could help the learner develop their self-directed or team-directed projects with the resources we provided, that had to be user-friendly. We were proposing a post-communicative approach. Communication was integrated as one of the standards, yet the connection between the first and second language would support self-sufficient learning. Therefore we could propose English abstracts, and transcriptions or translations. No two modules would be similar, based on the principle that the similarity of structure present in most textbook chapters has a boring effect on learners. Variety and creativity had to be encouraged. Each module would suggest slightly different learning strategies.

The project lasted 4 years: two years to create the instructional materials and two years to evaluate its implementation, train teachers and improve the materials. During the four years of the project, work and tasks evolved in response to internal and external feedback, and technical or work constraints and needs. During Fall 2009 and Spring 2010 semesters, many adjustments to the modules' organization and look were made. Due to the amount of activities and educative projects proposed in each module, the initial modules were much too large, with too many pages. It was decided to create two separate PDFs, one focusing on the cultural component and development of the different skills (Oral Exchange, Reading, Writing, Focus on Language); the other, smaller one, with linguistic component developed in the Focus on Language. These PDFs are accompanied by videos and PowerPoints. The focus on language PDF is the text version of the multimedia annotator, a

computer program created for another language project years before.

The multimedia annotator is a tool that allows the study of a video clip in more depth, with annotations about culture, vocabulary, grammar, and a transcription of the audio. It was initially developed by the Language Institute of the University of Wisconsin-Madison. The multimedia annotator (MMLA) allowed us to annotate small video excerpts, giving information on context, vocabulary, grammar, etc. The first version used had many bugs and provided the feeling of an 'old' application -internet wise. The new annotator, now called DIMA (Digital Interface and Multimedia Annotator), revamped the look of the program, brought new functions to it. In particular there is a slow-down button and the possibility to see the transcription of the video excerpt subtitled underneath the clip window; and a full screen function compatible with the features of current computers. PA Alagöz entered content, checking workability, and in constant contact with Demirbilek, the computer programmer in this debugging and upgrading phase of the new software.

By January 2010, 10 modules had been created. Although these modules would be later revised, this initial work allowed further module creation to go faster. The groundbreaking work had been done, which involved not only creating the templates for the modules, but learning to work with the MMLA program, creating the website, and organizing the work to allow smooth progress. We had deadlines to meet, one of which was September 2010, to have all the material ready for Turkish instructors to start testing the approach: a total of 24 modules.

Decisions were made regarding the nature of the contents. The goal was to offer a broad and balanced view of local society. The choices were non-partisan, in the sense that different trends and positions were present in the interviews, films and texts selected; and we wanted to make sure that this complexity would be represented, rather than

providing a simplified view of the multiplicity of cultures and language varieties within the country. The principle was that our students need to deal with this variety and complexity when they study abroad or visit the country; and for this reason we video-interviewed people of all ages, professions and provenances in the different geographical regions, and made these videos available to students using the Deep Approach.

During 2010, PI Tochon re-visited the Deep Approach theory and presented new formats. He directed the efforts of the team with presentations on the theory, guiding, advising, and reviewing the final project output. Tochon reviewed and supervised the modules at different stages of their creation and Druc kept editing the modules to homogenize the finished products and prepare them for the website. Finally, where necessary, copyright permissions to use some written material were asked for and obtained. The permissions were posted on the Deep Approach website.

Another addition to each module proposed by Tochon is a video clip presenting in a lively narrative, the grammar points developed in each “Focus on Language” section of the modules. Grammar story-telling, as Tochon named it (see below) provides an opportunity for learners to hear what native speakers think about certain ways of using the language and its cultural pragmatics. The recording and editing of the story-telling grammar videos were a fun but time-consuming task that lasted two years. This aspect of the project suggests a need for more research. It was difficult to explain to native instructors accustomed to teaching grammar that the proposed practice was very different and how these situated meanings would affect the form or vice-versa: for this reason, we wanted stories with language meanings in context.

As we kept in close contact with the instructors, and thanks to the implementation of the forum on the website where feedback can be posted, we saw the need to add four transitional modules as an

initial threshold to the Deep Approach for Intermediate learners. In September 2010, as part of our material evaluation phase, language instructors started to use the material and this prompted us to create a few modules to introduce the students to the Deep Approach and the material offered, especially at the start of the third semester of one study. In addition, the differences between learners was realized to be important after a summer during which some students had forgotten everything they had learned during the first year, others had spent the summer in Turkey and arrived with a higher proficiency level, and heritage learners had joined the group as newcomers with their unique needs. Thus we realized we needed a few appealing, simplified and short modules to help students grasp the potential of the Deep Approach as well as provide a smooth transition at the start of the semester. These modules are pre-intermediate ones, allowing for an easier transition between conventional teaching and the online material. The vocabulary is simpler and there are fewer activities and projects offered, allowing the students to get accustomed to the flexibility of the deep, non-conventional program.

The correction process of the modules lasted until May 2012, with continued revision and re-uploads onto the website. Our Princeton University collaborator Erika Gilson had been hired 20% for Spring 2011 at UW to help with the project, reviewing the consistency of the modules and PowerPoints. By May 2012, 4 pre-intermediate, 12 intermediate, 12 advanced and one Azeri modules had been created. In addition, 57 grammar videos were edited; and PowerPoints, movies and interviews accompany each module. A new multimedia annotator, the DIMA, is now in place and fully operational. Brochures, Prezi presentations, communications, and workshops help disseminate the approach. Implementation into classes is evaluated and interest in the Deep Approach keeps rising.

With the help of a programmer, PI Tochon created an online forum on the website to allow greater participation of the instructors and students and feedback on the instructional material, sharing suggestions related to use. There have been 56 users in the forum in 2012, although participation was slow at the beginning.

Grammar story-telling

The production of grammar story-telling videos is an original idea of Tochon to present grammar in a new and engaging way, focusing on crosscultural pragmatics. It would allow students to study and review, at any time, the grammar points presented in each module. In addition, this review would be from a fresh perspective, the perspective of native speakers reflecting on their language in context.

At first it seemed a challenge to propose a list of grammar topics, since according to the Deep Approach, grammar points were to be chosen by students' self-determination as the need was perceived. However, we knew that language coordinators and language departments might not feel comfortable if a list of grammar topics matching the recommendations of the American Association of Turkish Teacher (AATT) was not proposed. Thus we took a pragmatic decision. We wanted to make sure all needed topics could be represented within the choices of educative projects suggested. In addition, we wanted to provide flexibility and freedom to the instructor to be able to advise students who needed grammar help for their projects by being able to consult specific videos with the targeted information.

Another challenge was to reframe grammar explanations- that shape syntactic meanings- through storytelling and lived anecdotes from Turkish life and culture. We must admit that the products in this area are still tentative. They will certainly be helpful to both learners and instructor, yet suggests a direction of work rather than being exemplary of what grammar storytelling should or could be. To be exemplary, conceptualising one video would have required so many hours with a

backing team of applied linguists and researchers that we would not have been able simply to propose the whole series of videos. Researchers who have worked on concept-based grammars have met similar difficulty.

Due to the multiple references often needed to highlight a grammar point, and to limit the clip to 5 to 8 minutes, several small videos were produced, each aiming at a particular grammatical aspect, with examples and cultural uses. In all, 28 grammar story-telling videos for the intermediate level and 29 for the advance level modules were created. To improve the writing skills of Intermediate and Advanced level learners, they explored functional grammar approaches, and made comparisons between Turkish and English, consulting more than 15 Turkish grammar reference books.

Let us reiterate that the Deep Approach is student-based and self-directed, and therefore the grammar points were suggestions and supports for personal use and teamwork. The idea was to create complementary material that would accompany students' work on projects.

Videos and Interviews: From Collecting to Editing

PI Tochon had conceptualized the Deep Approach for teacher training. The goal was to gather a significant number of resources to create and design-research Personal Learning Environments, versatile enough to allow students or teams of students to create their own projects. The emphasis on authentic video and audio materials as learning instruments upon which the educational projects were to be built motivated a series of trips to Turkey to collect data.

The first two months of the Deep Approach project (January-February 2009) were dedicated to obtaining a preliminary round of media materials and preparing them for selection for instructional purposes by the different team members. In Turkey, co-PI Ökten initiated contact with TV stations to obtain media material. Co-PI Druc went to Istanbul in January to select and bring

back programs of educational value for the project. It was thus possible to obtain as a start TV programs ranging from news and ads, to health, cuisine and cultural programs. Druc also conducted interviews and filmed raw footage of street scenes, people, and daily activities (23 video interviews and clips). Being in Istanbul also permitted Druc to contact directly other stations and present the project there, notably Açık Radyo and Flash TV, obtaining programs from these stations as well. We also used Mehtap TV programs, especially on traditional Turkish arts.

Back in Madison, Druc proceeded to convert the TV media material given to her as mpeg files into editable format for Final Cut Pro editing. David Marcou, from the WCER technical department helped in this tedious machine intensive process. Once editable, the movies could be trimmed, selecting excerpts illustrating particular themes as developed in the modules. Due to the constraints of the educational modules, only 10 to 12 minute clips were taken. Excerpts from the movies chosen needed to be properly acknowledged, with permission to use duly credited. Druc also prepared a preview DVD folder to show the other team members, the review board and interested scholars what kind of material was available so far. The DVDs were distributed to all project members for material selection to be incorporated into the educational thematic units.

This initial data collection trip allowed us to refine our approach, focusing on obtaining complementary raw educational material, and traveling to other parts of Turkey to achieve a diversified and balanced view of the language, culture and traditions of the country. Tochon and Druc contacted universities and professionals in Turkey, promoting the DATTL project and arranging meetings and contacts for obtaining media material. We scheduled the trip to cover the center, south, eastern and northern regions of Turkey to gather as wide and diverse language and video materials as possible.

Conceptually, the choice was thus not to give a monolithic view of the target language that would only present the Istanbul society. We asked people of various ages, professions, social classes, regions, and interests about their lives. The video interviews were the basis of life-oriented projects. Back in Madison, Druc actively edited the interviews made in Turkey and the movies given by the Ministry of Tourism and Culture, to have them ready for screening by the team working on module creation in July and August.

In addition to the interviews, Tochon recorded streaming videos on the theory of the Deep Approach presenting (1) the conceptual framework that gives it sense; (2) the principles underlying deep teacher planning; (3) how to organize deep projects; and (4) the role of grammar. These videos were then edited and later posted on the DATTL website as an introduction to the approach and to help instructors. Tochon and Druc went again to Turkey to gather complementary video and audio materials, as well as to collect material representing situations and professions not yet in the media corpus. Twenty-five additional interviews and raw footages was thus acquired during this trip, this time targeting the western part of Turkey and Aegean coast. Political choices had to be made over the topics developed in the modules and the videos. We used the transdisciplinary principle that they should be useful for change and social justice but we did not want to represent one aspect or vision of Turkey only: while there were voices to increase the Kemalist (secular) *or* the religious perspective in our modules, our perspective was to provide –if this is at all possible– a balanced view of the diversity of perceptions, views, and rationales expressed by a variety of different people in Turkey.

After each trip, and upon finishing the editing of the interviews, co-PI Druc would also send e-mails of thanks to all contributors and participants in the project in Turkey, including the respective mp4-formated interviews on DVD. We felt that this was an important part of the work, building

trust, out of respect and in the spirit of the Deep Approach. The collection of media material during the three trips to Turkey allowed us to obtain a diversified vision of Turkish language and culture, including street interviews, raw footage of traditional crafts and daily activities, still images, TV programs, documentaries and films of great cultural and educational value. These constitute the core of the media material used to produce the DATTL modules, and a large data bank that each module developer could exploit to suit his or her needs. Throughout the module creation and review processes, co-PI Druc would trim and edit movies and interviews, upon request, to fit a particular educational project. Movies or interviews not directly used in a module could also be presented as additional material for further viewing.

The video recording and editing of the interviews done by PI Tochon and co-PI Druc all around Turkey with people from all regions, milieus, ages, professions and social classes provide unique opportunities for Turkish instructors to present the variety of Turkishes, showing that the language is not an abstraction and there are many models, not only the language of Istanbul. The videos were captured in high definition, format 16 by 9, that can be used with the huge screens of smart boards, which will again revolutionize Turkish language teaching in U.S. colleges and abroad. On the technical side, the videos (films and interviews) were edited with Final Cut Pro, saved as mov and mp4 files. The first round of videos was produced in small format, useful for laptops, ipods and individual use. Instructors, however, wanted to be able to enlarge the window and get a full screen version. Thus, we asked Marcou, a video specialist, to convert the files again, this time to a larger format; enabling us to now offer both versions (small and large) on the website. It was also decided to have a time track under the videos, while the length of the videos (in minutes) is given on the website. At some point, some users reported problems viewing the videos. After checking the WCER

server and the website, we could not find any bug. However, the size of the videos may cause a slow streaming if the server used is not powerful enough. We recommend that viewers have patience and use a powerful streaming server. We plan to open mirror sites in the future.

Diffusion of the Deep Approach

The team, always open to suggestions, was seeking ways to improve the modules, the website, and public outreach. It was thus proposed to start a newsletter and improve online visibility. PI Tochon recorded video presentations about the Deep Approach and its use to help teachers with the method, and we created PowerPoints, Prezi presentations and brochures to give a tour of all the possibilities of the Deep Approach in general and for Turkish Teaching and Learning as developed on the website.

Diffusion of the Deep Approach to Turkish project included external review by an advisory board, testing the approach in pilot classes at different study sites, assessing its impact, and presenting the DA idea at teacher trainings, meetings and conventions, both on the national and international scenes. Early on, the DATTL project was presented to various scholars, teachers, and media stations to initiate awareness, contact and collaboration in Turkey and in United States; and to further interest and evaluation of the educational needs the project proposed to address. A corollary to testing the new material was Institutional Review Board (IRB) approval, a long and time-consuming task. The participating sites were UW-Madison, the University of Chicago, Pennsylvania State University, and Indiana University-Bloomington. Other sites used the approach and its materials but were not part of the assessment and design research.

To ensure that quality standards are associated with the Deep Approach, PI Tochon created a specific teacher training program, which he offered on different campuses at no cost to participant colleges (except for his lodging). Teacher training sessions were planned at UW-

Madison, Boston, Chicago and Columbia, at Penn with the participation of PI Tochon and collaborator Gilson and at Indiana-Bloomington to which Turkish instructors from other campuses were invited. On the international scene, the contacts we had with the Ministry of Tourism and Culture of Turkey are exemplary of a profound and significant collaboration between Turkey and the U.S. It is often difficult to obtain original footage and films from other countries due to many restrictions such as copyright. Here we had been authorized to use a most abundant material (around 2 TB of digitalized films, 200+ films) and re-edit the films for educational purpose. Also, we had contacted Turkish writers and composers directly, presenting the project to them and asking permission to use some of their writings or music in our modules. Their reply has been very positive.

In 2012 the Turkish Flagship Program was started at Indiana-Bloomington, which will be a major seat for the Deep Approach to Turkish, as the Flagship PI, Professor Kemal Silay, collaborates with IRIS Tochon to ensure deep learning experiences in future generations of highly proficient Turkish students. Flagship PI Silay joined our team in June of 2012 at the Colloquium on the Deep Approach we organized at Suleyman Demirel University in Isparta. In 2013, two colloquia have been organized, one at Wisconsin and one at the new office of Wisconsin in Shanghai, with the partnership of SHISU and Jiao Tong University, as the momentum of the Deep Approach is spreading to other languages. Another Conference on Deep Language Learning is organized on October 11-12 of 2014 in Brisbane, Australia.

Evaluation of the Deep Approach consisted in students passing two different evaluations with more than 70 multiple choice questions. These evaluations assess deep learning (ASSIST test) and intercultural learning skills and strategies (Culture test). In addition, we collected oral proficiency scores and course evaluations. At UW-Madison, PI Tochon has given a one-

semester TA training course on the principles of the Deep Approach, which counted 17 instructors and two auditors in 12 different languages including Turkish. Note: The presentations on how to use the instructional modules are different from the teaching of the Deep Approach theory. Indeed, the modules can be used in a traditional way, while the Deep Approach is the philosophy behind the appropriate use of the modules.

Discussion

Several points should be stressed regarding the use of the online modules at the different institutions where the method has been tested. These points help understand some of the tests' results. The information summarized below under points 1 to 3 was collected directly or indirectly by co-PI Druc, who gave many of the evaluation tests to the students and discussed the use of the Deep Approach with several language instructors.

Point 1. Hybrid Use of the Approach

The instructors often reported not using the Deep Approach to its full extent, picking some projects here and there, as fitting their already planned classes. This pick-and-choose way of using the modules did not allow a full immersion into the Deep Approach methodology. It must be stated that, when approaching the teachers to evaluate the impacts of the methodology, and in accordance with the Deep Approach idea, we highlighted the free-will and liberty options to choose which modules and projects to work with, without constraint of modules' order but based on the interest of the students. However, curriculum, institutional requirements for assessment and time constraints often did not allow using the method consistently and all of the teachers adapted to the situation by mixing the different methods that were available. While the statistical results of the experimental design indicated significant differences between the Deep Approach group and the control group, the Deep Approach methodology needs to be better understood and used for the evaluation results to appropriately show significance in the learning process.

Point 2. A Transition Time: Continuity and Change

The modules started to be available in October 2010 with regular additions, improvements, corrections and frequent up-dates of the whole website in general and its different webpages. Over a 4-semester period, between Fall 2010 and Spring 2012, we received feedback from instructors and students, which we addressed to better suit the users' needs for language teaching and learning. This period was a transition time and instructors were yet not fully aware of the potential of the methodology or able to transition from their habitual or expected teaching behavior to a new teaching style. However, the more the Deep Approach methodology is used, the easier to apply and more rewarding it gets, according to the instructors.

Point 3. The Students' Impact

Some advanced students reported not wanting change or anything new they might need to worry about, and some of them in a couple of groups rejected being used as guinea pigs for a new learning methodology. However, with some prompting by the teacher and the full liberty to switch to their preferred way of learning, they agreed to try a few modules later in the semester. Ultimately they were happily surprised and liked the approach. Evidently, the teacher needs to explain thoroughly to the student what freedom is theirs in adapting educative projects to their needs and how to use it.

To Conclude

The effervescence around the new approach and the materials that have been created show the degree of interest that it arises. The Deep Approach theory, published in a 480-page book titled *"Help Them Learn a Language Deeply - Francois Victor Tochon's Deep Approach to World Languages and Cultures,"* became a best-seller in June of 2014, as it ranked in the first 100 Education books sold on Amazon. Colleagues who have collaborated in the creation of instructional materials in various LCTL languages confided that our team had realized more in 2

years than they would have in 7. Throughout the project, there have been several levels of implementation, corrections, formatting, editing, and evaluation of the coherence of the modules, to reach a product of high quality constantly improved in response to internal and external reviews. The website¹ now boasts 29 modules in pdf form with accompanying PPTs, video material, grammar points, the new multimedia annotator DIMA and Focus on Language pdf. The many tabs and links offer easy access to theory and presentation videos, the modules, projects' index, DIMA, site map, grammar points, the forum and multiple subpages. The learners can explore the material on their own, from a class setting or from home, freely. The structure is entirely flexible, allowing students to choose which module, theme, project, videos or aspect of the approach he or she wants to work on, without need to follow a sequential order. The DIMA and grammar storytelling videos can be re-viewed at will to pinpoint a particular technical point, while many links and ideas are given for further studies.

To Sum Up

Mastery in modern languages is deeply needed for a world that communicates (Tochon, 2009). However foreign languages education is a field with many contradictions (Tochon, 2011). Methodologies proposed for modern language acquisition often clash because of the lack of an encompassing framework compatible within educational institutions. Such a framework towards deep learning was proposed in this article. This meta-approach gathers the best practices developed so far. The deep approach probably represents the next main stream of language teaching methods (Tochon, 2010: 203):

"In the deep approach, the teacher creates the conditions for deep learning. Deep teaching aims to depth in understand and reflective, self-sufficient practice.

¹ <http://deepapproach.wceruw.org>

Assisted self-directed learning is a major part of the activities.

Classroom tasks are focusing on educative projects that can be negotiated and organized individually, among peers, in small cooperative or collaborative groups,

- The deep approach responds to a need for social action and acknowledges that every person is unique and deserves the right to be recognized in his or her unique characteristics, skills, aspirations, and realizations.

Primacy of writing for language learning: connecting situations to authored communication and recording.”

These principles can be applied to other less-commonly-taught languages such as Vietnamese. It requires thorough teacher training, and creating the appropriate resources. We believe that the storyline of this endeavor, as presented in this article, may help researchers and curriculum designers finding new ways to open the door to self-directed learners.

For many instructors, organizing deep classroom activities is a paradigmatic shift. Contact with colleagues within the Deep Approach is crucial to resolve issues that may pop up. The Deep Approach requires new ways of understanding language learning as a life project. The roles of the learner and the teacher are different. One way to stimulate deep learning is to free students from surface, linear curricula and to allow them to organize their own projects with an abundance of resources. With the Deep Approach, Second Language Acquisition (SLA) has found its higher goal.

REFERENCES

1. Akbar Hessami, M., & Sillitoe, J. (Eds.). (1990). *Deep vs. surface teaching and learning in engineering and applied sciences*. Victoria University of Technology, Footscray.
2. Capraro, R.M., Capraro, M.M., & Morgan, J. (2010). *A companion to interdisciplinary STEM project-based learning*. Boston, MA: Sense Publishers.
3. Heilman, J., & Stout, M. (2005). Putting projects into practice. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.), *JALT 2004 Conference Proceedings* (p. 587-591). Tokyo: JALT. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2004/E113.pdf>
4. Knopp, C. (1982). Overview, Prime, Drill, Check: An Approach to Guiding Student-Teachers in Lesson Planning. *Foreign Language Annals*, 15(2), 91-94.
5. Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: a guide to standards-focused project based learning for Middle and High School teachers* (2d Rev Spl ed.). Novato, CA: Buck Institute for Education.
6. Morgan, A. (1993). *Improving your students' learning*. London: Kogan Page.
7. Paul, R., & Elder, L. (2009). *Critical Thinking, Concepts and Tools* (6th ed.). Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
8. Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
9. Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: An introduction. *The National Teaching & Learning Forum*, 5(1), 1-4.
10. Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (Schumacher Briefing No.6). Totnes, UK: Green Books for the Schumacher Society.
11. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
12. Tochon, F. V. (2009). The Key To Global Understanding: World Languages Education. Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*. 79(2), 650-682. 2010 AERA Award of Best Review of Research published in 2009.
13. Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT)*, 1, 1-12.
14. Tochon, F. V. (2011). Reflecting on the paradoxes of foreign language teacher education: A critical system analysis. *Porta Linguarum*, 15, 7-24.
15. Tochon, F. V. (2014). *Help Them Learn a Language Deeply. The Deep Approach to Languages and Cultures*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
16. Tochon, F. V., & Hanson, D. (2003). *The deep approach: World language teaching for community building*. Madison, WI: Atwood Publishing.
17. Tochon, F. V., Argit-Ökten, C., Karaman, A. C., Druc, I.C. (2008). *A Deep Approach to Turkish Teaching and Learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education, International Research Studies, CFDA 84.017A-3.
18. Tochon, F. V., Ökten, C.E., Karaman, A.C., & Druc, I.C. (2012). *The Deep Approach to Turkish Teaching and Learning. Final Research Report to the U.S. Department of Education*. Washington, DC, and Blue Mounds, WI: IRIS/U.S. Department of Education Deep University Press.
19. Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44-56.

ỨNG DỤNG QUAN ĐIỂM GIAO TIẾP TRONG SOẠN BÀI GIẢNG TIẾNG VIỆT CHUYÊN NGÀNH CHO SINH VIÊN NƯỚC NGOÀI

Nguyễn Khánh Hà

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Việc đào tạo tiếng Việt như một ngoại ngữ cho người nước ngoài đã phát triển khá lâu ở Việt Nam cũng như ngoài nước, tuy nhiên, hầu hết các chương trình giảng dạy chính thức và phi chính thức chưa xây dựng được phương pháp luận căn bản làm nền tảng cho việc đào tạo. Nhằm mục tiêu xây dựng hệ thống phương pháp luận hiện đại cho việc giảng dạy tại Khoa Việt Nam học (Trường Đại học Hà Nội), chúng tôi tiến hành nghiên cứu phương pháp giao tiếp trong dạy ngoại ngữ, và bước đầu ứng dụng phương pháp này trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ. Những kết quả thu được sẽ được ứng dụng trong thực tế giảng dạy tại Khoa Việt Nam học.

Abstract: Teaching Vietnamese as a foreign language has been developing for a long time in Vietnam as well as abroad, however, most official and non-official teaching Vietnamese programs have not constructed an appropriate methodology which can be considered a basic foundation of training. Aiming to construct a modern methodological system for teaching Vietnamese at Faculty of Vietnamese Studies (Hanoi University), we research communicative teaching method, and apply this method in teaching Vietnamese as a foreign language. The results of this research will be applied in teaching Vietnamese at Faculty of Vietnamese Studies.

1. Dẫn nhập

Tại Khoa Việt Nam học thuộc Trường đại học Hà Nội, từ năm thứ ba, sinh viên bắt đầu học các môn tiếng Việt chuyên ngành như Tiếng Việt chuyên ngành kinh tế thương mại (8 đơn vị học trình, tương đương 120 tiết), Tiếng Việt chuyên ngành du lịch (120 tiết), Tiếng Việt thư tín thương mại (60 tiết),... Đây là những môn học bắt buộc với số lượng đơn vị học trình tương đối cao so với các môn học khác, bởi vậy, yêu cầu đặt ra cho Khoa Việt Nam học là cần có những giáo trình

đảm bảo chất lượng để phục vụ công tác giảng dạy. Tuy nhiên, cho đến nay, các giáo trình được sử dụng trong các môn học này, theo chúng tôi, hầu như chưa đáp ứng được yêu cầu đặt ra của chương trình đào tạo nói chung và môn học nói riêng. Trong bài viết này, chúng tôi tóm lược vài nét về thực trạng giáo trình tiếng Việt chuyên ngành cho sinh viên nước ngoài hiện đang được sử dụng tại Khoa Việt Nam học, từ đó đề xuất một vài định hướng biên soạn tài liệu giảng dạy ứng dụng quan điểm giao tiếp, với mong muốn trong những năm tới, Khoa Việt Nam học sẽ từng bước hoàn thiện hệ thống tài liệu giảng dạy tiếng Việt chuyên ngành được biên soạn theo phương pháp tiên tiến, cập nhật, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Khoa.

2. Tìm hiểu thực trạng giáo trình tiếng Việt chuyên ngành cho sinh viên nước ngoài tại Khoa Việt Nam học

Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi đề cập đến một cuốn giáo trình hiện đang được sử dụng tại Khoa Việt Nam học là Tiếng Việt thương mại¹. Giáo trình này sẽ được tìm hiểu theo hai khía cạnh (a) cấu trúc chung (hệ thống các bài học trong toàn giáo trình) và (b) nội dung và kết cấu của mỗi bài học.

2.1. Mục đích và nguyên tắc biên soạn

Trong *Lời nói đầu* của giáo trình, nhóm tác giả nêu rõ nội dung biên soạn nhằm đạt được ba mục đích như sau:

- Cung cấp những kiến thức cơ bản liên quan đến lĩnh vực kinh tế thương mại, bao gồm cả các

¹ Tiếng Việt Thương mại (2008) Lê Đình Tư (chủ biên), Nguyễn Minh Hà, Nguyễn Thị Hồng, Đào Thị Thanh Huyền, Lê Thị Nguyệt Minh, Trường Đại học Hà Nội, Khoa Việt Nam học (tài liệu lưu hành nội bộ)

thuật ngữ chuyên ngành và những kết cấu ngôn ngữ chuyên ngành (cụm từ, câu);

- Rèn luyện các kỹ năng thực hành tiếng liên quan đến các tình huống giao tiếp trong lĩnh vực kinh tế thương mại;

- Rèn luyện một số kỹ năng nghề nghiệp liên quan đến những hoạt động trong phạm vi chuyên ngành (ví dụ: kỹ năng tác nghiệp trong những hoạt động như quản lý, tiếp cận khách hàng, giao tiếp hợp đồng...)

(Lê Đình Tư 2008: 3)

Bên cạnh đó, các tác giả cũng xác định nguyên tắc biên soạn sách là chú trọng kỹ năng thực hành tiếng Việt, không đi sâu vào kiến thức chuyên ngành.

2.2. Hệ thống các bài học của giáo trình

Giáo trình gồm 30 bài học dự kiến giảng dạy trong 75 tiết, tương đương 5 đơn vị học trình (Sđđ, tr. 3). Các bài học được biên soạn theo những chủ đề được cho là có liên quan đến lĩnh vực thương mại. Theo khảo sát của chúng tôi, 30 bài học được phân bố theo các phạm vi chủ đề như sau:

Stt	Chủ đề	Số lượng bài học (.../30)	Tỉ lệ %
1	Luật thương mại	8	26,6
2	Hoạt động thương mại	7	23,3
3	Phỏng vấn	5	16,6
4	Lĩnh vực kinh doanh	4	13,3
5	Các vấn đề khác	6	20,0

Bảng 1. Sự phân bố các bài học theo phạm vi chủ đề trong giáo trình Tiếng Việt thương mại (Lê Đình Tư 2008)

Các phạm vi chủ đề này do chúng tôi tự hệ thống hóa thông qua nội dung các bài học, còn trong giáo trình không thể hiện một cách tường minh như vậy. Các bài học trong giáo trình được phân bố một cách ngẫu nhiên, không theo phạm vi chủ đề hay tiêu chí nào khác. Dưới đây là nội dung tóm tắt của những bài học xếp theo phạm vi

chủ đề.

(1) Chủ đề luật thương mại

Chiếm tỉ lệ cao hơn cả là các bài học liên quan đến Luật Thương mại (8/30 bài, tỉ lệ 26,6%). Nội dung các bài học này được lấy từ Luật Thương mại do Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam ban hành ngày 14/6/2005 theo phương thức lựa chọn một số điều luật mà người biên soạn thấy phù hợp với nội dung giáo trình và đưa nguyên văn vào bài học, ví dụ bài 1 giới thiệu về Luật thương mại, bài 5 giới thiệu các điều luật về hoạt động thương mại của thương nhân nước ngoài tại Việt Nam, bài 12 về chế tài trong thương mại, bài 15 về Luật đầu tư ưu đãi và hỗ trợ đầu tư, bài 20 về giải quyết tranh chấp thương mại, v.v.

2) Chủ đề hoạt động thương mại

Có 5/30 bài học liên quan đến chủ đề này, chiếm tỉ lệ 23,3%, với những nội dung như tình hình vệ sinh an toàn thực phẩm và hệ thống quản lý chất lượng thực phẩm ở Việt Nam (bài 4), những thông tin cần thiết về các công ty nhượng quyền và cần làm gì để có được hợp đồng nhượng quyền (bài 9), dịch vụ trung gian thương mại (bài 11), hội chợ thương mại Việt-Trung tại Lào Cai tháng 11/2005 (bài 24),...

(3) Chủ đề Phỏng vấn

Trong số 30 bài học của Tiếng Việt thương mại có 5 bài nội dung là các cuộc phỏng vấn, chiếm tỉ lệ 16,6%. Đối tượng của các bài phỏng vấn gồm nữ giám đốc thế hệ 8X (bài 2). Phó thủ tướng Vũ Khoan (bài 14), Phó cục trưởng Cục Sở hữu trí tuệ Việt Nam (bài 18),...

(4) Chủ đề lĩnh vực kinh doanh

Có 4/30 bài học đề cập đến chủ đề này, chiếm tỉ lệ 13,3%. Các lĩnh vực kinh doanh được đề cập gồm nhập khẩu hoa vào Nhật Bản (bài 3), xuất khẩu gạo (bài 13), xuất khẩu chè (bài 28), xuất khẩu da giày (bài 30).

(5) Các vấn đề khác

Ngoài 24 bài học có thể nhóm lại theo bốn phạm vi chủ đề trên, còn lại 6 bài học có chủ đề tản mát, rất khó xếp vào nhóm chủ đề nào, chẳng

hạn bài 6 viết về vụ án lừa đảo của một thương gia nước ngoài, bài 8 giới thiệu một nữ doanh nhân người Trung Quốc kinh doanh qua mạng điện tử, bài 19 viết về quá trình đàm phán về hiệp định thương mại tự do (FTA) giữa Thái Lan và Mỹ năm 2004,...

2.3. Cấu trúc và nội dung của mỗi bài học

Về hình thức thể hiện, tất cả 30 bài học đều được thiết kế theo kết cấu một bài đọc-hiểu, chi tiết như sau:

(a) Bài đọc: Đây là phần quan trọng nhất của bài học. Mỗi bài đọc có độ dài 800-900 âm tiết, chuyển tải toàn bộ nội dung bài học (như chúng tôi giới thiệu trong mục 2.1.2. Hệ thống bài học của giáo trình).

(b) Bảng từ ngữ: Sau mỗi bài đọc là Bảng từ ngữ, giới thiệu khoảng trên dưới 20 từ ngữ được coi là từ ngữ mới hoặc quan trọng của bài đọc.

(c) Bài tập: Mỗi bài học bao gồm 5-6 bài luyện sau khi đọc, với những dạng phổ biến như sau:

- Điền từ vào chỗ trống.
- Tìm lời giải thích ở cột B cho mỗi từ ở cột A.
- Lập hội thoại với một số từ cho sẵn (không có tình huống)/ đặt câu với từ ngữ cho sẵn.
- Trả lời câu hỏi về bài đọc.
- Chia đoạn cho bài đọc, tìm ý chính mỗi đoạn.
- Chọn đáp án đúng.
- Kiểm tra thông tin đúng/sai.

(d) Thảo luận: Phần này nêu lên một số câu hỏi mở rộng có liên quan đến chủ đề bài đọc

(e) Viết: Trong phần này, một chủ đề có liên quan đến bài học được nêu lên, và sinh viên được yêu cầu viết về chủ đề đó.

2.4. Nhận xét về nội dung và cách thức biên soạn

Trước hết, cần đánh giá cao công sức biên soạn của tập thể tác giả vào thời điểm cách đây 10 năm, khi Khoa Việt Nam học vừa được thành lập, mọi thứ còn trong trứng nước, khung chương trình đào tạo còn chưa hoàn chỉnh, hệ thống giáo trình vừa

thiếu vừa yếu. Trong bối cảnh khó khăn như vậy, việc các tác giả cố gắng biên soạn những cuốn giáo trình tiếng Việt chuyên ngành nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo của Khoa Việt Nam học nói chung và Trường Đại học Hà Nội nói trên là một nỗ lực rất đáng trân trọng. Tuy nhiên, về nội dung các bài học và cách thức triển khai bài học còn nhiều điều cần thảo luận.

Về khối lượng kiến thức được giới thiệu trong sách, chúng tôi cho rằng nên có sự chọn lọc kĩ càng hơn, bởi những kiến thức trong 30 bài như vậy vừa thừa vừa thiếu, thừa những thông tin không cần thiết và thiếu bài học ứng dụng, thực hành. Với 5 phạm vi chủ đề của sách, thì chủ đề luật thương mại là cần thiết, nhưng không nên giới thiệu nhiều quá, và cần có sự chú giải, ứng dụng thông qua các tình huống thực tế, các bài thực hành gắn với thực tế cuộc sống. Một phạm vi chủ đề quan trọng là lĩnh vực kinh doanh, các tác giả đã có ý thức lựa chọn những bài viết đề cập đến những ngành kinh doanh mũi nhọn của Việt Nam như xuất khẩu gạo, xuất khẩu chè, ngành da giày,... Tuy nhiên nhiều lĩnh vực kinh doanh quan trọng khác không được đề cập, và thông tin các bài viết cũng không có tính ứng dụng cao. Loạt bài phỏng vấn theo chúng tôi là không được phù hợp lắm trong một giáo trình chuyên về thương mại, nhất là dạng bài phỏng vấn về quan điểm, lối sống cá nhân. Những bài viết mà chúng tôi xếp vào phạm vi chủ đề “các vấn đề khác” hầu hết có nội dung không được thích hợp với định hướng biên soạn sách, cụ thể là các bài viết về vụ án lừa đảo của một người nước ngoài tại Việt Nam, bài viết về nữ doanh nhân Trung Quốc kinh doanh qua mạng điện tử, hoặc bài viết về cạnh tranh hàng không giữa Mỹ và EU, hay bài viết về bảo hiểm nông nghiệp,... Nhìn chung, các bài học trong sách có tính ứng dụng không cao, không có nhiều giá trị định hướng nghề nghiệp cho sinh viên. Một nhược điểm cũng cần lưu ý là các bài viết được trích toàn văn hay một phần từ văn bản luật, bài báo, tạp chí,... nhưng không có trích nguồn.

Về cách thức triển khai bài học, do được biên soạn theo kiểu luyện kĩ năng đọc-hiểu, nên hệ

thông bài luyện hầu như chỉ tập trung vào kỹ năng đọc, bỏ qua sự phối hợp bốn kỹ năng ngôn ngữ. Các bài đọc nhiều từ ngữ khó và không cần thiết, và với số lượng từ ngữ lớn như vậy thì sinh viên thực sự khó nắm bắt được những kiến thức chủ chốt của ngành học. Các dạng bài luyện chưa được phong phú đa dạng, thiên về luyện từ vựng và ngữ pháp một cách thụ động; chẳng hạn, một bài học có tới hai bài tập “điền từ vào chỗ trống” liền nhau. Phần Thảo luận và Viết đáng lẽ là phần học thú vị, khai thác được sự chủ động của sinh viên, thì các yêu cầu đưa ra lại có phần cao siêu, tính ứng dụng không cao.

Nguyên nhân của những hạn chế trên đây, theo chúng tôi là do các tác giả của giáo trình chưa có được hệ thống lý thuyết và phương pháp luận hợp lý cho việc biên soạn, nên trong quá trình biên soạn đã không theo được mục đích và nguyên tắc biên soạn đã đề ra.

Như vậy, điều kiện tiên quyết để xây dựng một giáo trình tiếng Việt chuyên ngành có tính ứng dụng cao, phù hợp với nhu cầu học tiếng Việt như một ngoại ngữ ở trình độ nâng cao, đó là một hệ thống lý thuyết và phương pháp luận đúng đắn cho việc biên soạn. Trong phần sau đây, chúng tôi xin giới thiệu lý thuyết giảng dạy ngoại ngữ theo định hướng giao tiếp (communicative language teaching) và đề xuất cách thức ứng dụng quan điểm này trong việc biên soạn giáo trình tiếng Việt chuyên ngành.

3. Lý thuyết giảng dạy ngoại ngữ theo định hướng giao tiếp

Khởi nguồn từ yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy ngoại ngữ tại Vương quốc Anh vào cuối thập kỷ 1960, lý thuyết dạy ngôn ngữ theo định hướng giao tiếp (communicative language teaching, gọi tắt là CLT) kể từ đầu thập kỷ 1970 đã nhanh chóng phát triển rộng khắp trên thế giới trong nửa thế kỷ qua, và đến nay vẫn tiếp tục là hệ lý thuyết giảng dạy hiện đại, với những ứng dụng hiệu quả trong quá trình giảng dạy nhiều ngôn ngữ khác nhau. Theo Richards (2006), lý thuyết CLT có thể hiểu là một tập hợp các quy tắc về mục tiêu của việc dạy ngôn ngữ, cách thức học ngôn ngữ,

những kiểu hoạt động trong lớp hỗ trợ tốt nhất cho việc học, cũng như vai trò của người dạy và người học trong lớp. Về mục tiêu của việc dạy ngôn ngữ, CLT hướng đến năng lực giao tiếp (communication competence) thay vì năng lực ngữ pháp (grammar competence) trong phương pháp giảng dạy truyền thống. Năng lực giao tiếp bao gồm những khía cạnh sau đây trong kiến thức ngôn ngữ: (a) biết cách sử dụng ngôn ngữ cho nhiều mục đích và chức năng khác nhau; (b) biết cách thay đổi lối sử dụng ngôn ngữ tùy theo bối cảnh và người tham gia; (c) biết cách sản sinh và hiểu được các kiểu văn bản khác nhau; (d) biết cách duy trì giao tiếp mặc dù có những hạn chế nhất định trong kiến thức ngôn ngữ, do biết sử dụng các chiến lược giao tiếp. Về cách thức học ngôn ngữ, nếu như phương pháp học ngoại ngữ truyền thống cố gắng đạt mục tiêu làm chủ năng lực ngữ pháp thông qua sự hình thành theo kiểu cơ giới thói quen đặt câu đúng ngữ pháp và không mắc lỗi, thì ngược lại, phương pháp học CLT tập trung chủ yếu vào sự tương tác, phối hợp tạo nghĩa, theo đó những người học có sự thỏa thuận về nghĩa với người đối thoại nhằm đạt đến sự hiểu biết lẫn nhau, và trong quá trình sử dụng ngôn ngữ, người học được tự do thể hiện quan điểm cá nhân, tự do thử nghiệm và phát triển năng lực giao tiếp của bản thân thông qua giao tiếp với người dùng ngôn ngữ. Về các hoạt động trong lớp học hỗ trợ cho việc học, CLT xa rời những tiết học truyền thống với người nói là thầy, người nghe là trò, và trò cố gắng nắm được những quy tắc ngữ pháp cứng nhắc thông qua các hoạt động kinh điển như học thuộc và làm bài luyện, để hướng tới những hoạt động theo cặp, theo nhóm, nhằm thực hiện các vai giao tiếp, các công việc và dự án nhóm. Về vai trò của người dạy và người học trong lớp học, theo CLT, người học phải tham gia các hoạt động dựa trên sự hợp tác thay vì hoạt động cá nhân đơn lẻ, nghĩa là không chỉ nghe và làm theo lời thầy cô, mà còn phải nghe và tương tác với những thành viên cùng nhóm, do đó mà có trách nhiệm cao hơn, chủ động và tích cực hơn so với lối học truyền thống. Còn giáo viên, thay vì là người truyền đạt, chữa lỗi sai, giờ đóng vai người

hỗ trợ và theo dõi người học, khuyến khích người học phát huy tính chủ động và giúp người học khai mở năng lực giao tiếp của họ trong quá trình học ngoại ngữ.

Kể từ đầu thập kỉ 1970 đến nay, CLT phát triển mạnh và được ứng dụng rộng rãi trong việc giảng dạy ngôn ngữ thứ hai ở hầu khắp các nước trên thế giới. Sự phát triển của CLT trong 40 năm qua được các học giả đúc kết thành hai giai đoạn: (a) giai đoạn CLT cổ điển (từ thập kỉ 1970 đến thập kỉ 1990), và (b) giai đoạn CLT đương đại (cuối thập kỉ 1990 đến nay).

a) Giai đoạn CLT cổ điển

Ở giai đoạn này, CLT thay đổi quan niệm truyền thống cho rằng mọi chương trình học ngoại ngữ phải lấy việc dạy ngữ pháp làm khởi điểm và lấy việc làm chủ năng lực ngữ pháp làm mục tiêu. Đổi mới quan trọng đầu tiên là thiết kế chương trình đào tạo theo định hướng giao tiếp và trào lưu tiếng Anh theo mục đích đặc thù (English for Specific Purposes – ESP). Về chương trình đào tạo, tất cả chúng ta đều quen thuộc với lối thiết kế chương trình truyền thống, đó là xác định lượng từ vựng các sinh viên cần học và những vấn đề ngữ pháp sinh viên cần nắm vững, hai nội dung chính này được phân bố theo các cấp độ từ cơ sở đến nâng cao. Các nhà giáo học pháp theo CLT tìm kiếm những cách thiết kế chương trình mới, tiêu biểu là chương trình dựa trên kĩ năng (a skills-based syllabus) và chương trình dựa trên chức năng (a functional syllabus). Chương trình dựa trên kĩ năng tập trung vào 4 kĩ năng ngôn ngữ đọc, viết, nghe, nói, mỗi kĩ năng được chia nhỏ thành các tiểu kĩ năng, bên cạnh đó 4 kĩ năng cũng được phối hợp với nhau giống như cách chúng được khai thác trong đời sống thực. Chương trình dựa trên chức năng được thiết kế tùy thuộc vào những chức năng mà người học cần phải thực hiện bằng ngoại ngữ, như thể hiện sở thích/điều không thích, nêu lên và chấp nhận lời xin lỗi, giới thiệu ai đó, giải thích việc gì đó. Năng lực giao tiếp được hiểu là năng lực thực hiện thành thạo những chức năng cần thiết cho giao tiếp trong những tình huống cụ thể, và ngữ pháp và từ vựng sẽ được lựa chọn tùy

theo chức năng được dạy. Bên cạnh đó, một trào lưu nổi bật trong xu hướng CLT là các chương trình tiếng Anh theo mục đích đặc thù. Khi quan niệm người học là trung tâm, những người biên soạn giáo trình, thiết kế chương trình và tham gia giảng dạy mới nhận ra rằng nhiều người học cần học tiếng Anh vì họ có những mục đích nghề nghiệp hay giáo dục rất đặc thù, rất cụ thể. Họ không muốn học chỉ những hiện tượng ngữ pháp phổ quát, hay một khối lượng từ vựng chung nào đó, mà họ muốn học những từ ngữ và kĩ năng giao tiếp cụ thể phục vụ trực tiếp cho ngành nghề của họ (ví dụ y tá, kĩ sư, hướng dẫn viên du lịch,...). Chính từ nhu cầu này, xuất hiện bộ môn phân tích nhu cầu (needs analysis) nhằm xác định những điểm đặc thù của một ngôn ngữ khi được dùng cho những mục đích cụ thể, như đặc thù về sự chọn lựa từ vựng, về ngữ pháp, về kiểu văn bản, về chức năng, về kĩ năng, v.v., và đây chính là thời điểm ra đời các môn học tiếng Anh chuyên ngành.

Song song với đổi mới về chương trình đào tạo là đổi mới về phương pháp luận sư phạm. Quan điểm mới cho rằng người học thụ đắc ngôn ngữ thông qua quá trình giao tiếp, do đó giao tiếp tạo cơ hội cho người ta học ngôn ngữ mới chứ không dựa vào các quy tắc ngữ pháp đơn thuần. Những nguyên tắc chính của phương pháp luận giao tiếp gồm: coi giao tiếp thực là tiêu điểm của học ngôn ngữ; tạo cơ hội cho người học thử nghiệm những điều họ biết; bỏ qua lỗi của người học vì việc người học mắc lỗi chứng tỏ họ đang xây dựng năng lực giao tiếp; tạo cơ hội để người học phát triển cả sự chính xác và sự trôi chảy; phối hợp những kĩ năng khác nhau như nghe, nói, đọc, viết với nhau giống như trong đời sống thực; để cho người học tự khám phá hoặc nêu lên các quy tắc ngữ pháp.

b) Giai đoạn CLT đương đại

Từ thập kỉ 1990 trở đi, CLT được ứng dụng rộng rãi trên khắp thế giới trong lĩnh vực dạy ngoại ngữ, và phát triển theo nhiều hướng mới. Do tính chất đa dạng của nó, CLT hiện nay được hiểu không chỉ như một phương pháp đơn lẻ, mà là một loạt các nguyên tắc chung có thể áp dụng theo

nhiều cách khác nhau, tùy thuộc vào bối cảnh sư phạm, độ tuổi của người học, trình độ của họ, mục đích học của họ. Theo Jacobs và Farrell (2003), với CLT, việc dạy ngoại ngữ diễn ra tám thay đổi lớn gồm: (1) sự tự chủ của người học; (2) bản chất xã hội của việc học (học không còn là hoạt động cá nhân riêng tư, mà là hoạt động xã hội, phụ thuộc vào sự tương tác với người khác); (3) sự hòa hợp trong chương trình giảng dạy (chương trình nhấn mạnh sự phối hợp giữa ngoại ngữ được dạy với các môn học khác trong chương trình); (4) sự tập trung vào ngữ nghĩa (thay vì vào cấu trúc đơn thuần); (5) sự đa dạng (người học có thể học theo những cách khác nhau với cường độ khác nhau, tùy thuộc vào khả năng tiếp thu và sở thích của họ); (6) đề cao kỹ năng tư duy (ngôn ngữ được coi là phương tiện phát triển kỹ năng tư duy bậc cao là phê bình và sáng tạo); (7) có thể lựa chọn các phương thức đánh giá khác ngoài phương thức đánh giá truyền thống; (8) giáo viên đóng vai trò người cùng học với sinh viên.

Những thay đổi trên đây trong bản chất dạy học dẫn đến sự phát triển đa dạng nhiều hướng tiếp cận khác nhau đối với chương trình giảng dạy và định hướng biên soạn giáo trình, miễn là đi theo đúng tư tưởng giao tiếp. Hai hướng đi cơ bản hiện nay là (1) hướng tập trung phát triển năng lực giao tiếp, coi đó là cơ sở thiết kế chương trình mà Richards gọi là hướng tiếp cận dựa trên quy trình (process-based CLT approaches), với hai điển hình là phương pháp luận dựa trên nội dung (content-based instruction) và phương pháp luận dựa trên phần việc (task-based instruction), và (2) hướng tập trung vào sản phẩm của quá trình học, coi đó là cơ sở thiết kế chương trình, được gọi là hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm (product-based CLT approaches), với hai điển hình là phương pháp luận dựa trên văn bản (text-based instruction) và phương pháp luận dựa trên năng lực (competency-based instruction). Trong hai hướng đi trên, chúng tôi chú ý tới phương pháp luận dựa trên nội dung, bởi hướng tiếp cận này khá phù hợp với định hướng biên soạn giáo trình tiếng Việt chuyên ngành mà chúng tôi đang thảo luận.

Phương pháp luận giảng dạy dựa trên nội dung cho rằng, khi học một ngôn ngữ, người học sẽ thành công hơn khi sử dụng ngôn ngữ như phương tiện để thu thập thông tin chứ không phải như điểm đến cuối cùng của việc học. Cách tốt nhất để phát triển năng lực giao tiếp và học ngôn ngữ là sử dụng nội dung bài giảng như một nguồn khởi tạo và kích thích các hoạt động trong lớp học, và nối kết tất cả các chiều kích khác nhau của năng lực giao tiếp, trong đó có cả năng lực ngữ pháp, với nội dung. Krahnke (1987, 65) định nghĩa phương pháp này là “dạy nội dung hay tin tức bằng ngôn ngữ được học mà không cố gắng dạy bản thân ngôn ngữ đó tách rời nội dung được giảng dạy.” (Dẫn theo Richards, 2006:27). Theo lối dạy này, nội dung bài giảng được lựa chọn đầu tiên, sau đó mới đến các lựa chọn khác liên quan đến ngữ pháp, kỹ năng, chức năng, v.v. Cách làm này đi ngược với lối dạy truyền thống là nội dung bài giảng được lựa chọn sau khi người dạy đã lựa chọn xong ngữ pháp, dạng văn bản, kỹ năng, chức năng, v.v..

Phương pháp này có thể được dùng để thiết kế một bài học, một khóa học, một hệ thống bài giảng. Chẳng hạn, với một môn học chuyên ngành, giáo viên cần chuẩn bị hệ thống các chủ đề liên quan đến chuyên ngành đó, với sự tư vấn của các chuyên gia của chuyên ngành, chứ không phải chuyên gia ngôn ngữ. Sau khi có được hệ thống chủ đề và những vấn đề cơ bản của nội dung giảng dạy, giáo viên sẽ khai thác nội dung bài giảng thông qua các kỹ năng đọc, thuyết trình, thảo luận nhóm, viết bài thu hoạch, v.v. để sinh viên nắm được những điểm cơ bản của nội dung. Cần lưu ý, mục tiêu của bài giảng không phải là luyện kỹ năng ngôn ngữ, mà làm sao để người học nắm được nội dung kiến thức cần thiết bằng ngôn ngữ đang học, và biết cách vận dụng những kiến thức đó trong thực tế sử dụng ngôn ngữ đó.

Trên đây là những nét chính về hướng tiếp cận giảng dạy ngoại ngữ theo định hướng giao tiếp. Từ những điều trên đây, chúng tôi cho rằng có thể rút ra một số đề xuất cho việc giảng dạy và biên soạn tài liệu giảng dạy cho các môn học tiếng Việt

chuyên ngành tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội.

4. Đề xuất ứng dụng quan điểm giao tiếp trong giảng dạy và biên soạn tài liệu giảng dạy cho các môn học tiếng Việt chuyên ngành tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội

4.1. Về mục tiêu giảng dạy

Theo khung chương trình chung, các môn học tiếng Việt chuyên ngành tại Khoa Việt Nam học, Đại học Hà Nội được xếp vào năm thứ ba, khi sinh viên đã đạt được trình độ tiếng Việt trung cấp và bắt đầu học nâng cao. Với trình độ như vậy, nhu cầu của sinh viên là vừa nâng cao trình độ tiếng Việt, vừa thu nhận kiến thức chuyên sâu về các lĩnh vực khác nhau trong đời sống, kinh tế, xã hội, văn hóa,... Việt Nam, đồng thời từng bước trang bị những kiến thức và kỹ năng cần thiết để có thể định hướng nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp, nếu các em có ý định làm các ngành nghề sử dụng tiếng Việt. Như vậy, các môn học tiếng Việt chuyên ngành cần hướng đến những mục tiêu sau: (a) cung cấp khối lượng kiến thức căn bản nhất, quan trọng nhất của chuyên ngành; (b) cung cấp những kỹ năng cần thiết để sinh viên có thể thực hành và ứng dụng các kiến thức đó; (b) sử dụng tiếng Việt như công cụ chuyển tải kiến thức và kỹ năng của ngành học, không chú trọng luyện tập các kỹ năng ngôn ngữ thông thường.

Như vậy, các bài học trong môn học tiếng Việt chuyên ngành sẽ được thiết kế theo hướng vừa cung cấp lý thuyết vừa hướng dẫn thực hành, và thực hành ở đây là thực hành hướng nghiệp chứ không phải thực hành tiếng. Đây là điều rất quan trọng, quyết định nội dung của bài học và cách thức triển khai các bài luyện.

4.2. Về nội dung của các bài học

Theo phương pháp luận giao tiếp dựa trên nội dung, nội dung các bài học là yếu tố quyết định, là nguồn kích thích chủ yếu đối với các hoạt động trong lớp học. Điều này rất thích hợp với các môn học tiếng Việt chuyên ngành. Nội dung các bài học là phần quyết định thành công của môn học, có nghĩa người biên soạn tài liệu giảng dạy hoặc

giáo viên phụ trách môn cần có sự đầu tư kỹ càng cho nội dung giảng dạy. Chẳng hạn, với môn học Tiếng Việt thương mại, giáo viên nên tìm đến các chuyên gia kinh tế để có được sự tư vấn tốt nhất về các chủ đề quan trọng trong lĩnh vực kinh doanh thương mại. Sau đó, giáo viên tiếp tục tham vấn chuyên gia để lựa chọn những chủ đề được coi là “chìa khóa”, quan trọng nhất, cơ bản nhất, cập nhật nhất, có tính ứng dụng cao nhất đối với sinh viên của mình. Từ hệ thống chủ đề được lựa chọn, giáo viên tìm kiếm những tài liệu gốc về kinh doanh thương mại để lấy đó làm nội dung giảng dạy. Những tài liệu gốc này có thể gồm nhiều dạng khác nhau: văn bản luật, bản tin tài chính, hợp đồng kinh tế, bài phỏng vấn trên truyền hình, v.v., nhưng cần đảm bảo rằng đó là những tài liệu nguyên bản, và cần có trích nguồn đầy đủ để đảm bảo tính pháp lý của chúng. Yêu cầu đặt ra là hệ thống tài liệu giảng dạy cần phản ánh được càng trung thực càng tốt thực trạng của chuyên ngành trong xã hội, để sinh viên có được cái nhìn thực tế và cập nhật về chuyên ngành đó.

4.3. Về cách thức triển khai các bài luyện

Mục tiêu của các bài luyện là luyện tập kỹ năng hướng nghiệp là chính, kỹ năng tiếng là phụ. Bởi vậy, khi biên soạn bài luyện phục vụ cho nội dung bài học, giáo viên cần tránh những bài luyện cấu trúc ngữ pháp, từ vựng, luyện kỹ năng ngôn ngữ đơn thuần. Thay vào đó, các bài luyện nên tập trung rèn luyện các kỹ năng phục vụ cho ngành nghề đang học. Chẳng hạn, với môn học Tiếng Việt du lịch, sinh viên nên được rèn luyện kỹ năng hướng dẫn du lịch, quản lý và phục vụ khách sạn, điều hành công ty du lịch, soạn thảo và kí kết hợp đồng, v.v.. Các bài luyện nên gắn với các tình huống thực của ngành nghề, với thực tế xã hội Việt Nam, để phần nào đó đáp ứng được tiêu chuẩn ngành nghề sau này. Việc biên soạn các bài luyện như vậy không thể chỉ dựa vào kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ của giáo viên, mà nhất thiết phải tham khảo ý kiến của các chuyên gia trong lĩnh vực ngành nghề đó, nhằm đảm bảo tính hợp lý và thực tế của môn học. Thêm vào đó, do đặc thù của phương pháp giảng dạy hiện đại là giao tiếp, nên trong phần luyện tập rất cần khai thác các phương thức làm việc tập thể, từ cặp đôi, nhóm nhỏ đến

nhóm lớn, các bài thực hành đóng vai, xử lý tình huống, thuyết trình, phỏng vấn, v.v. nhằm phát triển tối đa năng lực giao tiếp của sinh viên.

5. Kết luận

Các môn học Tiếng Việt chuyên ngành là một bộ phận quan trọng trong khung chương trình đào tạo hệ Cử nhân của Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội. Trong xu hướng phát triển chung của ngành tiếng Việt và văn hóa Việt Nam, các môn học này cần phải đổi mới mạnh mẽ về nội dung và phương pháp luận nhằm đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của người học tiếng Việt như một ngoại ngữ. Những khảo sát và đề xuất trong khuôn khổ bài viết này chính là nhằm tìm ra một hướng tiếp cận và hệ phương pháp luận hiệu quả để trong thời gian tới, xây dựng và hoàn thiện hệ thống tài liệu giảng dạy tiếng Việt chuyên ngành hợp chuẩn, hiện đại và cập nhật. Mặc dù vậy, những ý kiến đưa ra ở đây mới chỉ là những viên gạch nền móng đầu tiên. Chúng tôi mong muốn sẽ tiếp tục phát triển hướng đi này trong những nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Canale Michael and Swain Merrill (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1(1980), p.1.
2. Jacobs, G., & Farrell, T.S.C. (2003). *Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm*. RELC Journal, 34/1, 5-30.
3. Krahnke, K. (1987), *Approaches to Syllabus design for Foreign Language Teaching*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
4. Lê Đình Tư (chủ biên), Nguyễn Minh Hà, Nguyễn Thị Hồng, Đào Thị Thanh Huyền, Lê Thị Nguyệt Minh (2008), *Tiếng Việt Thương mại*, Trường Đại học Hà Nội, Khoa Việt Nam học (tài liệu lưu hành nội bộ).
5. Lê Đình Tư (chủ biên), Nguyễn Việt Lê, Nguyễn Thùy Minh, Đỗ Thu Trang (2012) *Tiếng Việt Du lịch (dành cho sinh viên nước ngoài)*, Trường Đại học Hà Nội, Khoa Việt Nam học (tài liệu lưu hành nội bộ).
6. Richards, Jack C., (2006) *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

VẤN ĐỀ BIỂU HIỆN TÌNH THÁI TRONG TIẾNG VIỆT VỚI VIỆC DẠY TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI

Đoàn Thị Thu Hà

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Quán ngữ tình thái là lớp từ công cụ vốn không xa lạ nhưng là lớp từ gây không ít khó khăn, lúng túng cho những người làm công tác giảng dạy tiếng Việt trong nhà trường nói chung và cho người dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng bởi tính đa dạng và đa chức năng của nó. Bài viết này đặt vấn đề phân biệt các quán ngữ tình thái với các tổ hợp từ tự do có cùng hình thức và vị trí xuất hiện trong câu. Áp dụng các thủ pháp phân tích ngôn ngữ, cải biến có thay đổi nghĩa và cải biến không thay đổi nghĩa, chúng tôi cố gắng tìm ra những dấu hiệu hình thức phân biệt quán ngữ tình thái với những tổ hợp từ tự do có cùng hình thức và vị trí xuất hiện trong câu. Hy vọng kết quả nghiên cứu của bài viết là nguồn tham khảo hữu ích cho những ai quan tâm đến việc dạy và học tiếng Việt.

Abstract: Vietnamese modal habitual collocations are familiar functional group of words and frequently used in daily language. Teaching these phrases to both native speakers and foreigners is a challenging task due to the complex features in their meaning and use. This paper attempts to distinguish some modal habitual collocations from propositional parts of sentences where form and position are identical. Applying analytic procedure, meaning-preserving transformation and meaning-changing transformation we try to figure out some formal linguistic signs to distinguish modal habitual collocations from phrases where form and position are identical. These findings can serve as a reference to individuals who are teaching and learning Vietnamese.

1. Dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ đến trình độ cao tất yếu phải dạy phương thức biểu hiện tình thái (TT). Nếu không, người học sẽ không thể hiểu được đầy đủ ý nghĩa của một phát ngôn, nhất là trong khẩu ngữ.

Trong tiếng Việt, các yếu tố ngôn ngữ dùng để

diễn đạt các nội dung TT là rất đa dạng. Chúng có cương vị ngôn ngữ học rất khác nhau, đảm đương những chức năng ngữ pháp khác nhau và được đặt ở những vị trí khác nhau trong câu¹. Trong đó, thường dùng hơn cả là các tiểu từ TT (còn gọi là trợ từ TT) như: *à, ư, nhỉ, nhé...* hoặc các cụm từ cố định biểu thị ý nghĩa TT được gọi là quán ngữ tình thái (QNTT) như: *biết đâu..., ... không biết chừng, kể ra..., có khi..., chẳng trách..., ai bảo..., gì thì gì..., chẳng thẳng ra thì...*

Về tiểu từ TT đã có nhiều nhà ngôn ngữ học, quan tâm và nghiên cứu khá kỹ lưỡng. Nhiều sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài cũng đã đưa vào nội dung giảng dạy². Còn về QNTT thì chưa thấy mấy người người đề cập đến, nhất là những trường hợp QNTT có hình thức cấu tạo và vị trí xuất hiện giống hệt một cụm từ thuộc thành phần ngôn liệu của câu.

Ở đây, chúng tôi xin trình bày một số suy nghĩ bước đầu về vấn đề này. Khảo sát ý nghĩa và cách dùng QNTT là một đề tài lớn, đòi hỏi nghiên cứu công phu và dài hơi. Trước mắt, chúng tôi chỉ muốn thông qua một vài ví dụ đơn giản để gợi mở vấn đề và trong chừng mực nào đó để những

¹ Xem Cao Xuân Hạo, *Tiếng Việt sơ thảo ngữ pháp chức năng, Quyển 1*, Nxb Khoa học Xã hội, 1991; Nguyễn Văn Hiệp, *Cơ sở ngữ nghĩa phân tích cú pháp*, Nxb Giáo dục, 2008.

² Trần Thị Chung Toàn, *Tiếng Việt cơ sở cho người Nhật*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2000; Trần Văn Tiêng, Jeon Hyae Kyeong, *Tiếng Việt hội thoại (II) Sách học tiếng Việt cho người nước ngoài*, Trường Đại học Ngoại ngữ & Tin học Tp.Hồ Chí Minh, Trường Đại học Ngoại ngữ Seoul Hàn Quốc, 2004; Mai Ngọc Chừ (Chủ biên), *Quê Việt, Sách dạy tiếng Việt, Trình độ A, Quyển 2*, Nxb Thế Giới, 2007; Nguyễn Văn Huệ (Chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài, Quyển 1, Quyển 4*, Nxb Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh, 2008; Nguyễn Minh Thuyết (Chủ biên), *Tiếng Việt vui, Quyển 4 (Sách thử nghiệm)*, Nxb Thế giới, 2009; Đoàn Thiện Thuật (Chủ biên), *Thực hành tiếng Việt, Sách dùng cho người nước ngoài, Trình độ B*, Nxb Thế giới (Tái bản lần thứ 7), 2013.

người giảng dạy cùng chúng tôi phân định đâu là QNTT, đâu không phải là QNTT, chẳng hạn trong những trường hợp sau:

1a) - Tôi nghe nói cậu Nam lớp mình bị ngã xe máy gãy chân phải vào viện bó bột.

- **Ai bảo** nó phóng nhanh vượt ẩu. Cho đáng đời! (Ngữ liệu trực tiếp)

1b) - Chị vào đi. **Ai bảo** chị em ở đây mà chị biết để đến tìm em?

- Ừ thì chị hỏi mẹ em. (Ngữ liệu trực tiếp)

2a) - Ông cụ yếu lắm rồi. Bác sĩ bảo **có khi** ông đi trong đêm nay mất. (Ngữ liệu trực tiếp)

2b) - Từ ngày ông cụ ốm. Gia đình tôi phải thay phiên nhau vào trông cụ. **Có khi** thì nhà tôi vào, có khi thì tôi, có khi con gái tôi. (Ngữ liệu trực tiếp)

Các QNTT dạng này thì rất nhiều. Do khuôn khổ bài viết có hạn, trong bài này chúng tôi chỉ xét đến mấy QNTT sau: *Kể ra...*, ... *biết đấy*, *Chả trách...*, *Ai bảo...* Áp dụng các thủ pháp chêm xen, thay thế, chúng tôi cũng cố gắng tìm ra những dấu hiệu hình thức phân biệt chúng với các tổ hợp từ tự do có cùng hình thức và vị trí xuất hiện trong câu.

2. Như chúng ta đều biết, trong nghiên cứu Việt ngữ, QN là kiểu đơn vị ngôn ngữ thuộc phạm vi quan tâm trước hết là của các nhà từ vựng học. Cho đến nay, tuy chưa đạt được một sự nhất trí hoàn toàn về phạm vi các yếu tố ngôn ngữ được gọi là QN nhưng về cơ bản, các nhà từ vựng học đồng tình với nhau ở một số đặc điểm sau của QN:

- Về mặt hình thức: QN là sự kết hợp của ít nhất là hai tiếng với nhau; được dùng lặp đi lặp lại như những đơn vị cố sẵn; mang tính ổn định hoặc tương đối ổn định.

- Về mặt nghĩa: QN có cả nghĩa đen (có thể suy ra từ nghĩa của các yếu tố hợp thành) hoặc nghĩa bóng.

- Về mặt chức năng: QN có chức năng đưa đẩy, rào đón, nhấn mạnh, liên kết hoặc biểu thị các ý nghĩa TT. Ngoài ra, QN cũng có thể có chức năng định danh (chỉ ra một số hành vi, phẩm chất, tính chất, trạng thái). Mỗi phong cách có những QN riêng. [Xem Nguyễn Văn Tu 1968; Nguyễn Thiện Giáp 1975, 1985, 1996; Đỗ Hữu Châu 1981, 1986].

Trong địa hạt ngữ pháp, khái niệm này hầu như không xuất hiện một cách trực tiếp nhưng những tổ hợp cụ thể thuộc trạm trù QN thì đây đó có được nhắc đến với những tên gọi khác nhau như: *trạng từ chỉ sự hoài nghi*³, *trạng từ chỉ ý kiến*⁴, *phụ chú ngữ*⁵, *phụ ngữ câu chỉ ý kiến*⁶... tùy quan điểm và định hướng nghiên cứu của mỗi tác giả.

3. Trong vòng khoảng hơn chục năm trở lại đây, khi mà ngữ pháp chức năng và ngữ dụng học được giới thiệu một cách chính thức và rộng rãi ở Việt Nam, nhiều hiện tượng, nhiều vấn đề của ngôn ngữ học đã được nhìn nhận, đánh giá lại một cách đầy đủ và thỏa đáng hơn trong đó có vấn đề TT. Khả năng biểu thị ý nghĩa TT của các kiểu đơn vị ngôn ngữ mà truyền thống vẫn quen gọi là QN đã bắt đầu thu hút được các nhà Việt ngữ học quan tâm nghiên cứu. Theo đó, khái niệm QNTT bắt đầu được nhiều người biết đến. Trong bài viết này, QNTT được hiểu là *những tổ hợp từ, những lời nói đã tạo thành những đơn vị, khối hay khuôn cấu trúc ổn định hoặc tương đối ổn định được người nói dùng như một công cụ có công năng của những tác tử TT tác động vào dung mệnh đề (P- Proposition) theo một kiểu nào đó*. Vai trò chủ yếu của chúng là tham gia vào TT (Modus) của câu, hành chức như một loại phương tiện hỗ trợ,

³ Trần Trọng Kim - Phạm Duy Khiêm (1940), *Việt Nam văn phạm*, Lê Thăng xuất bản, Imprimerie du Nord, N 133 Rue de Coton, tr.126-128.

⁴ Nguyễn Quang Oánh - Bùi Kỳ - Trần Trọng Kim (1942), *Việt Nam văn phạm giáo khoa thư*, Lê Thăng xuất bản, Imprimerie du Nord, N 133-135 Rue de Coton, tr.112.

⁵ Nguyễn Kim Thân (1964), *Nghiên cứu về ngữ pháp tiếng Việt*, Tập 2, Nxb KHXH, tr. 225.

⁶ Diệp Quang Ban (1987), *Câu đơn tiếng Việt*, Nxb ĐH và THCN, tr.194.

tác động vào nội dung mệnh đề, vào ý nghĩa của chỉnh thể câu, đưa vào câu những kiểu TT đánh giá, biểu cảm khác nhau của người nói đối với nội dung sự tình được thể hiện bằng mệnh đề *P*, với người nghe trong sự tác động liên chủ thể giữa những người tham gia giao tiếp cũng như với các nhân tố khác của ngữ cảnh.

4. Có thể nói, QNTT tiếng Việt là kiểu đơn vị ngôn ngữ rất phong phú, đa dạng về

hình thức cấu tạo nội tại. Chúng có thể là: tổ hợp từ có hình thức một câu (*Chị tính P, bác biết đấy P,...*), kết cấu danh ngữ (*mỗi tội P, cái trò P, thói đời P,...*), động ngữ (*được cái là P, đã đành P, mới hay P,...*), tính ngữ (*đúng hơn là P, may thay P, ác một nỗi P,...*), hoặc giới ngữ (*Theo... thì P, như trên đã nói thì P,...*). Trong câu cũng không có vị trí cố định dành cho QNTT. Nghĩa là QNTT có thể xuất hiện ở nhiều vị trí khác nhau: đầu câu (*ai bảo P, cái trò P, thói đời P, mới biết P,...*); giữa câu, liền sau chủ ngữ (*chỉ được cái P, chỉ mỗi tội P, chẳng qua P,...*) hoặc cuối câu (*P cũng nên, P thì phải, P không biết chừng,...*) tuy rằng vị trí đầu câu chiếm ưu thế hơn cả.

Nghĩa của các QNTT là loại nghĩa nằm ở tầng sâu, không hoàn toàn đồng nhất với nghĩa bề mặt - loại nghĩa có được bằng phép cộng nghĩa các thành tố cấu thành tổ hợp. Ngay cả đối với trường hợp các QNTT mà nghĩa của chúng thoát nhìn tưởng như vẫn còn nguyên nghĩa tự thân vốn có nhưng kỳ thật ở đây đã có một sự chuyển biến sâu xa về mặt nghĩa. Nói rõ hơn, ở đây chúng đã tham gia vào một cơ tầng ngữ nghĩa khác (không phải là nghĩa mệnh đề) và được dùng để làm nổi bật một giá trị TT nào đó của câu.

5. Với những đặc điểm về cấu tạo nội tại cũng như khả năng phân bố vị trí trong câu như vậy, có một câu hỏi không thể không đặt ra: làm thế nào để phân biệt những QNTT có hình thức cũng như vị trí xuất hiện giống hệt một thành phần ngôn liệu của câu như các ví dụ (1a), (1b), (2a), (2b). Đây là những trường hợp gây không ít khó khăn, lúng

túng cho cả người dạy lẫn người học tiếng Việt như một ngoại ngữ. Trong mục này, chúng tôi tiến hành phân tích ý nghĩa và cách dùng của bốn QNTT *ai bảo*, *biết ngay mà*, *có khi* và *chả trách* đồng thời vận dụng các thủ pháp chêm xen, thay thế nhằm tìm ra các dấu hiệu hình thức phân biệt chúng với các thành phần ngôn liệu của câu có cùng hình thức và cùng vị trí xuất hiện.

5.1. Kể ra P

Xét các câu sau:

(3) Thảm thoát từng ấy năm rồi không một lá thư, **kể ra** mình cũng tệ thật. (KN. 140)

(4) Nó lại nhìn mẹ. Lại đôi môi khô nứt và nhếch nhếch. Lại đôi mắt long sòng sọc. Nó nghĩ "**Kể ra** đôi mắt mẹ cũng đẹp, nhưng hình như nhắm lại thì đẹp hơn". (PT. 128)

(5) - Chị đừng nên giấu kỹ trong lòng những chuyện buồn. **Kể ra** thì lòng chị sẽ nhẹ nhàng, thanh thản hơn. (Ngữ liệu trực tiếp)

Trong câu (3), (4) **Kể ra** có thể được lược bỏ mà câu vẫn đúng ngữ pháp và lộn nghĩa. Còn trong câu (5), **Kể ra** là một tổ hợp từ tự do, đảm nhiệm chức năng vị ngữ của mệnh đề phụ của câu điều kiện ẩn từ *nếu* và không thể lược bỏ được. Với tư cách là một cụm từ tự do, động từ *kể* có thể được thay thế bằng các động từ *nói*, *giải bày*, *thở lộ*... mà không làm thay đổi nghĩa sự tình của câu. Đây là điều không thể thực hiện được với các câu (3), (4) nếu không muốn biến chúng thành những câu kỳ quặc. Tổ hợp từ **kể ra** trong hai ví dụ này không thuộc vào thành phần ngôn liệu của câu, nhưng không phải là yếu tố dư thừa vô giá trị mà trái lại, sự có mặt của nó đã bổ sung thêm cho câu những sắc thái, nét nghĩa mới thuộc về sự đánh giá chủ quan của người nói đối với nội dung mệnh đề *P* cũng như đối với người tham gia giao tiếp. Ở đây, ta có kiểu câu **Kể ra + P**, mà **Kể ra** là một QNTT có ý nghĩa và cách dùng như sau:

- Đứng ở đầu câu, đầu phân câu, thường kết hợp với phụ từ **cũng** tạo thành kết cấu

Kể ra ... cũng P.

- Giả định một suy nghĩ, quan điểm, ý kiến trước đó khác *P* hoặc thậm chí trái ngược *P* (ở dạng hiện thực hoặc tiềm tàng) từ chính phía người nói hoặc từ phía những người tham gia giao tiếp.

- Nói **Kể ra P/ Kể ra ... cũng P**, người nói biểu thị ý *xác nhận* của mình đối với tính thực hữu của *P* mà người nói mới nhận ra hoặc mới thừa nhận sau một quá trình suy ngẫm, cân nhắc, phân tích cứ liệu, bằng chứng mà mình có được. Tuy nhiên, người nói vẫn để ngỏ cơ hội phản bác *P* cho người đối thoại.

5.2. ... biết đấy, P (P, ... biết (rồi) đấy)

Xét các câu sau:

(6) - **Chị cũng biết rồi đấy**, em nghèo, anh ấy cũng nghèo, hai cái nghèo cộng lại thì chỉ có nước cạp đất mà sống thôi. Ước mơ một túp lều tranh hai trái tim vàng đã trở nên lỗi thời rồi. Sống bây giờ là phải có tiền chị ạ. (MChT. 143)

(7) - Chuyện đàn bà chúng tôi **các anh biết đấy**. Ai đến tuổi chẳng mong có một tấm chồng. Chưa có, người nó cứ chóng chênh lo lo đến lạ. (TTTTN I.201)

(8) - Chuyện em làm mất xe đạp **các anh biết đấy**. Em đừng giấu nữa. (Ngữ liệu trực tiếp)

Thoạt nhìn, (7) và (8) là những câu giống nhau về cấu trúc (có bỏ ngữ đảo lên đầu câu + chủ ngữ + động từ vị ngữ). Thậm chí có thể cùng thêm phó từ *đã* (vào trước động từ vị ngữ *biết*) và *rồi* vào sau mà không làm thay đổi nghĩa của bản thân kết cấu và câu chứa chúng. Nhưng xét kỹ thì không phải như vậy.

Câu (8) có thể được diễn giải như sau "Việc em làm mất xe đạp các anh (trong đó có người nói) đã biết rồi chứ không phải là chưa biết như em nghĩ. Vì thế em không nên giấu nữa". Ở đây, **các anh biết đấy** là một thành phần thuộc ngôn liệu câu. Động từ *biết* trong tổ hợp này có thể được thay thế

bằng một động từ khác biểu thị kết quả của một sự tri nhận (chẳng hạn: *phát hiện ra, nhận ra...*) mà vẫn giữ nguyên nghĩa ban đầu của câu. Điều này không thực hiện được với các câu (6) và (7). Thêm nữa, ở (6) và (7), đứng trước *biết* chỉ có thể là một đại từ ở *ngôi thứ hai* (số ít hoặc số nhiều) chứ không thể ở *ngôi thứ nhất* hay *ngôi thứ ba* như ở (8). Mặc dù nghĩa của **chị cũng biết rồi đấy** và **các anh biết đấy** có vẻ như là nghĩa có được từ phép cộng nghĩa của từng thành tố cấu thành nhưng thực ra kết cấu này có ý nghĩa và cách dùng không hoàn toàn giống với **các anh biết đấy** trong (8). Có thể giải thích vắn tắt QNTT này như sau:

- Thường đứng ở đầu câu, đầu phân câu, dùng trong khẩu ngữ.

- Được dùng như một tác tử lập luận. Giả định sự tồn tại của một phát ngôn *Q* ở trước hoặc sau câu có chứa **... biết đấy**. Trong quan hệ với *P*, *Q* là hệ quả tất yếu được rút ra từ *P*.

- Người nói áp đặt *giả định P là điều mà người nghe mặc nhiên đã biết, đã hiểu*. Người nói nhắc lại *P* không phải là sự lặp thừa vô ý mà là để lưu ý, chỉ hiệu cho người nghe hãy chú ý đến *P* với vai trò một luận cứ, một tiền đề quan trọng lập luận của người nói. Nếu người nghe đã thừa nhận *P* thì cũng mặc nhiên phải thừa nhận tính chân thực và hợp đạo nghĩa của sự tình được nêu ra trong phát ngôn *Q* theo đúng ý đồ giao tiếp của người nói.

5.3. Chả trách P

Xét các câu sau:

(9) Anh thì cái gì cũng dễ dàng. Vô tư thế **chả trách** trẻ lâu. (TTTTN I. 497)

(10) Con người ta khi có tài sản thì khó vô tư thật. **Chả trách** tính keo kiệt lại cứ hay rơi vào anh nhà giàu. (TTTTN I. 50)

(11) Chị làm thế, **chả trách** anh ấy được. (Ngữ liệu trực tiếp)

Xét về mặt hình thức thì tổ hợp **chả trách** là một cụm động từ ở dạng phủ định. Trong câu (11),

tổ hợp này đảm nhiệm chức năng vị ngữ, ở đó *chủ* có thể được thay thế bằng *không* hoặc *làm* sao, *trách* có thể được thay bằng *trách cứ*, *nói*, *phê bình*... mà không làm câu bị mất hay sai nghĩa ban đầu. Nhưng trong các câu (9), (10), tổ hợp **chủ trách** không còn là một tổ hợp cú pháp bình thường thuộc về nội dung mệnh đề của câu như ở câu (13) nữa mà đã trở thành một đơn vị chuyên dụng biểu thị ý nghĩa TT. Với tư cách QNTT, *chủ trách* là một khối cố định, không thể chêm xen, thêm bớt bất kỳ thành tố nào vào trước, trong, sau tổ hợp. Nó cũng không chấp nhận có một chủ thể của hành động "*trách*". Nói cách khác, nó phải được dùng ở dạng vô ngôi. QNTT này có ý nghĩa và cách dùng như sau:

- Thường đứng ở đầu câu, đầu phân câu, dùng trong khẩu ngữ.

- Luôn tiền giả định một câu *Q* đứng trước. **Chủ trách** là dấu hiệu chỉ báo cho người nghe biết trong quan hệ với *P*, *Q* là nguyên nhân, lý do mà người nói cho là tất yếu dẫn đến *P*. Xét về vị trí xuất hiện trên văn bản hay dòng ngữ lưu thì *Q* ở trước *P* nhưng xét về quá trình tri nhận thì *P* lại là sự tình được tri nhận trước, còn *Q* là điều mà người nói *mới nhận ra hoặc mới được biết* và điều này ít nhiều có phần khác với suy nghĩ, dự đoán trước đây của người nói. Đặc trưng về cảnh hướng sử dụng này của QNTT **chủ trách** giống với đặc trưng cảnh hướng sử dụng của các QNTT **thảo nào**, **hèn chi** (**hèn gì**) và do đó chúng có thể thay thế được cho nhau.

5.4. Ai bảo P

Xét các câu sau:

(12) - Thật tao chưa thấy đưa nào ngu đến mức học chung với người yêu mà bày đặt nạt nộ quát tháo như mày. Mày đâu phải là thầy hiệu trưởng hay giám thị!

- Tại nó chứ bộ! **Ai bảo** tao giảng hoài mà nó cứ ngồi giương mắt ếch lên dòm tao chi! (TrHV.126)

(13) - Cô ả Nhung hôm nay phải phạt. Cái tính đố hôm qua chưa làm. Cho đáng kiếp. **Ai bảo** hỏi Tri không chịu hỏi. (TTNC. 23)

(14) Hạnh phúc chỉ là một cái chần hẹp. Người này co thì người kia bị hở. Đâu phải tôi muốn tệ? Nhưng biết làm sao được. **Ai bảo** cuộc đời cứ khe khát vậy. (TTNC. 49)

(15) - Người ta định về quê thì giữ người ta lại.

- **Ai bảo** anh ở lại?

- **Ai bảo**...! Con chó bảo.

- Anh bảo ai là chó. Anh láo vừa chứ! (TTNC.53)

(16) - Này cô Liên, thế cô định theo cậu Tâm vào Sài Gòn thật đấy ư? Liên giật mình hốt hoảng:

- Thưa mẹ, **ai bảo** mẹ thế?

- Lại còn ai bảo nữa. Mà cần gì phải có ai bảo tôi mới biết. (TTTL.74)

(17) - Con nhỏ đó khinh người.

- **Ai bảo** mày vậy?

- Cần gì ai bảo - Tôi nhếch mép - Nhà nó giàu, còn nhà tao nghèo, đương nhiên là nó coi thường tao. (TrHV. 86)

Trong cả sáu câu trên, tổ hợp từ **Ai bảo** đều xuất hiện ở vị trí đầu câu. Tuy nhiên, chúng hoàn toàn không giống nhau về ý nghĩa cũng như cách dùng. Ở các câu (12), (13), (14), nếu lược bỏ tổ hợp từ **ai bảo**, về cơ bản, phần còn lại của câu vẫn là một mệnh đề *P* trọn vẹn (đúng ngữ pháp và trọn nghĩa). Ở đây, **Ai bảo** được dùng như một phương tiện bổ sung các ý nghĩa TT khác thêm vào nội dung mệnh đề đi kèm. Nó thực hiện vai trò, chức năng của một QNTT. Về mặt hình thức cấu tạo nội tại, động từ *bảo* không thể được thay bằng một động từ khác cùng biểu thị các hành động nói năng, chẳng hạn *nói*, *kể*, *thông báo*, *tiết lộ*... QNTT này cũng không chấp nhận bất kỳ một sự chêm xen phó từ chỉ thời gian nào vào trước động từ *bảo*. Về mặt ngữ nghĩa, có thể thấy yếu tố *ai*

trong QNTT *ai bảo* đã không còn có nghĩa của đại từ nghi vấn vốn có của nó nên kiểu câu có chứa QNTT này không nhất thiết phải có hình thức hỏi hoặc giả nếu có thì cũng không đòi hỏi, yêu cầu sự hỏi đáp, đúng hơn là khó hoặc không thể đưa ra được câu trả lời. Xét trong mối quan hệ với các câu xung quanh câu có chứa QNTT đang xét, có thể thấy, liền trước hoặc liền sau câu có chứa QNTT này thường là một hoặc nhiều hơn một câu có nội dung mang nghĩa tiêu cực (tạm quy ước là *Q*). Trong quan hệ ngữ nghĩa với câu *Ai bảo P*, *Q* là hệ quả kéo theo một cách tất yếu từ *P*. Nói một cách rõ hơn, *P* theo người nói là cái nguyên cớ, cái lẽ lý giải không thể phủ nhận được cho sự tình nêu ở *Q*. Theo đó, các câu (12), (13), (14), chúng ta lần lượt có *Q* như sau:

Q₁₂) (tao) nạt nộ quát tháo (như mày nói)

Q₁₃) Cô ả Nhung hôm nay phải phạt. Cái tính đồ hôm qua chưa làm. Chưa làm là vì *P* -không chịu hỏi Tri nên không làm được.

Q₁₄) Tôi không muốn hành xử tệ như vậy.

Theo cách nhìn nhận, đánh giá của chủ quan người nói thì sự tình được nêu trong các câu này đều mang tính tiêu cực và lý do trực tiếp dẫn đến các sự tình này được người nói diễn đạt bằng câu có chứa QNTT đang xét. Nghĩa là tương ứng với Q₁₂, Q₁₃, Q₁₄ chúng ta có các *P*:

P₁₂) (vì) (Tao) giảng hoài mà nó cứ ngồi giương mắt ếch lên dòm (tao).

P₁₃) (vì) đã không chịu hỏi Tri.

P₁₄) (vì) cuộc đời vốn khổ khe.

Từ những phân tích trên đây, chúng ta có thể đưa ra một chú giải ngắn gọn đặc điểm của QNTT *Ai bảo* như sau:

- Thường đứng ở đầu câu, đầu phân câu không nhất thiết phải có hình thức hỏi.

- Là một tổ hợp từ cố định, không thể chêm xen, thêm bớt bất kỳ một thành tố nào.

- Giả định sự tồn tại của câu *Q* ở trước. Trong quan hệ với câu *Ai bảo P*, thì *Q* là hệ quả tất yếu của *P*.

- Nói *Ai bảo P*, người nói muốn chỉ báo cho người nghe biết cách nhìn nhận của mình đối với sự tình được diễn đạt trong mệnh đề *P* là có tính tiêu cực với hàm ý bác bỏ *P*, cho rằng *P* là không nên, không hợp lý, không được phép. Tùy hoàn cảnh giao tiếp mà câu sử dụng QNTT này có những lực ngôn ngữ (illocutionary force) và lực xuyên ngôn (perlocutionary force) khác nhau.

Cũng vẫn là cụm từ *Ai bảo*, cũng xuất hiện ở đầu câu nhưng không phải là QNTT mà là tổ hợp từ tự do, gồm đại từ nghi vấn *ai* kết hợp với động từ *bảo* (trường hợp các câu (15), (16), (17) thì *ai* hoàn toàn có thể thay thế bằng tổ hợp gồm một đại từ chỉ người kết hợp với một đại từ nghi vấn (*người nào, đứa nào, ông/ bà/ anh/ chị... nào*) hoặc thêm *những* vào trước đại từ nghi vấn *ai* cũng như thay *bảo* bằng *nói* và chêm xen phó từ thời gian *đã* vào giữa tổ hợp. Nghĩa là tổ hợp từ *ai bảo* có thể được thay thế bằng nhiều tổ hợp từ khác tương đương mà nghĩa của câu chứa nó về cơ bản không bị thay đổi. Chẳng hạn ở (16), câu: "Thưa mẹ, *ai bảo* mẹ thế?" không khác gì về nghĩa với câu: "Thưa mẹ, *ai đã nói* (với) mẹ thế?". Ở đây, vì nghĩa của đại từ nghi vấn *ai* vẫn được giữ nguyên nên kiểu câu này nhất thiết phải có hình thức hỏi, người nói muốn biết nguồn tin *P* xuất phát từ đâu, có đáng tin cậy không. Và về nguyên tắc, câu này đòi hỏi phải có sự hỏi đáp từ phía người nghe nhằm trả lời cho tiêu điểm hỏi được thể hiện bằng đại từ nghi vấn *ai*.

6. QNTT là lớp từ vốn không xa lạ nhưng lại gây không ít khó khăn, lúng túng cho những người làm công tác giảng dạy tiếng Việt trong nhà trường nói chung và cho người dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng. Bất kỳ người bản ngữ nào không bị khiếm khuyết về khả năng ngôn ngữ, bằng tri thức tuyệt đối về tiếng mẹ đẻ, đều có thể sử dụng chúng để tạo ra các câu phù hợp với tập

quán diễn đạt của cộng đồng ngôn ngữ của mình. Tuy nhiên, không phải ai cũng có thể hiểu ngôn ngữ được một cách tường minh cái tri thức đó cho người khác hiểu, đặc biệt cho đối tượng người học là người nước ngoài. Bài báo này là một cố gắng nhỏ góp phần thực hiện điều vừa nêu.

Những phân tích, miêu tả trong bài cho thấy, để có thể chỉ ra được sự khác biệt về ý nghĩa và chức năng của QNTT với các tổ hợp từ tự do có cùng hình thức và vị trí xuất hiện trong câu nhất thiết phải dựa vào ngữ cảnh sử dụng chúng, bao gồm cả ngữ cảnh bên trong và bên ngoài ngôn ngữ. Nghĩa của các QNTT là loại nghĩa nằm ở tầng sâu, không hoàn toàn đồng nhất với nghĩa bề mặt - loại nghĩa có được bằng cách ghép nghĩa các thành tố cấu thành tổ hợp. QNTT là kiểu đơn vị ngôn ngữ luôn hàm chứa sự tương tác xã hội. Người bản ngữ nào cũng có cảm thức tự nhiên về sự tương tác này, thể hiện ở chỗ ngay khi nghe một câu có sử dụng QNTT thì người bản ngữ đã biết ngay tình cảm, thái độ của người vừa nói đối với nội dung thông tin đi kèm cũng như đối với người nghe, hiểu ngay những người tham gia giao tiếp đang ở trong tình huống tương tác kiểu gì. Người nước ngoài không thể có được tri thức này nếu không được dạy. Và để dạy được thì người dạy phải hiểu về tiếng mẹ đẻ của mình một cách tự giác, có cơ sở khoa học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban, *Câu đơn tiếng Việt*, Nxb ĐH và THCN, 1987.
2. Đỗ Hữu Châu, *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1981.
3. Đỗ Hữu Châu, *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1996.

4. Nguyễn Thiện Giáp, *Về khái niệm thành ngữ tiếng Việt*, Tạp chí Ngôn ngữ, số 3, 1975.
5. Nguyễn Thiện Giáp, *Từ vựng tiếng Việt*, Nxb Đại học và Trung học Chuyên nghiệp, 1985.
6. Nguyễn Thiện Giáp, *Từ và nhận diện từ tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, 1996.
7. Nguyễn Thiện Giáp, *Nghĩa học Việt ngữ*, Nxb Giáo dục Việt Nam, 2014.
8. Cao Xuân Hạo, *Tiếng Việt sơ thảo ngữ pháp chức năng, Quyển I*, Nxb KHXH, 1991.
9. Nguyễn Văn Hiệp, *Cơ sở ngữ nghĩa phân tích cú pháp*, Nxb Giáo dục, 2008.
10. Trần Trọng Kim - Phạm Duy Khiêm, *Việt Nam văn phạm*, Lê Thăng xuất bản, Imprimerie du Nord, N 133 Rue de Coton, 1940.
11. Nguyễn Quang Oánh - Bùi Kỳ - Trần Trọng Kim, *Việt Nam văn phạm giáo khoa thư*, Lê Thăng xuất bản, Imprimerie du Nord, N 133-135 Rue de Coton, 1942.
12. Nguyễn Kim Thán, *Nghiên cứu về ngữ pháp tiếng Việt, Tập 2*, Nxb KHXH, 1964.
13. Trường Đại học KHXH&NV - Viện Ngôn ngữ học, *Tiếng Việt và việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài*, Kỷ yếu Hội thảo, 1997.
14. Nguyễn Văn Tu, *Từ và vốn từ tiếng Việt hiện đại*, Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, 1976.

QUY ƯỚC VIẾT TẮT XUẤT XỨ TỪ LIỆU TRÍCH DẪN

- KN: *Kiếp người*, Tập truyện Bùi Bình Thi, Nxb Hội Nhà văn, 1996.
- MChT: *Một chuyện tình*, Khúc Thụy Du, Nxb Thời đại, 2013.
- PT: *Phù Thủy. Hai mươi truyện mini*, Nguyễn Thị Ngọc Tú, Nxb Hội Nhà văn, 1996.
- TTNC: *Tuyển tập Nam Cao*, Nxb Văn học, 1977.
- TTTL: *Tuyển tập Thạch Lam*, Nxb Văn học, 1988.
- TTTN: *Tuyển tập truyện ngắn các tác giả đoạt giải thưởng Hội Nhà văn Việt Nam, Tập I*, Nxb Hội Nhà văn, 1988.
- TrHV: *Trại hoa vàng*, Nguyễn Nhật Ánh, Nxb Trẻ Tp. Hồ Chí Minh, 2011.

"ĐÂY ĐI ĐÂY ĐÂY!": VAI TRÒ CỦA TRẬT TỰ TỪ ĐỐI VỚI VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI

Nguyễn Văn Hiệp
Viện Ngôn ngữ học

Tóm tắt: Bài viết xem xét vai trò của trật tự từ trong câu tiếng Việt. Sự thay đổi trật tự từ được xem như là phương thức ngữ pháp để biểu thị một số loại ý nghĩa và chức năng ngữ pháp. Bằng cách nêu ra và phân tích một số ví dụ tiêu biểu, bài viết chứng minh rằng người nước ngoài muốn học tốt tiếng Việt thì phải có hiểu biết sâu về vai trò của trật tự từ trong tiếng Việt, một ngôn ngữ đơn lập điển hình.

Abstract: The paper deals with the role of word order in sentences of Vietnamese. The change of word order is considered as the grammatical device in expressing some kinds of grammatical meaning and function. By using some funny examples, the author has proved that the acquisition of Vietnamese as a second language must be based on deep knowledge of the role of word order in Vietnamese, an typical isolating language.

1. Dẫn nhập

Nguyên lí về tính hình tuyến của ngôn ngữ dẫn đến hệ luận là trong ngôn ngữ tự nhiên, sự thay đổi trật tự cũng là sự thay đổi hình thức biểu đạt, vì thế tất cả các ngôn ngữ trên thế giới đều sử dụng sự thay đổi trật tự như một như một phương thức biểu đạt, nghĩa là sự thay đổi trật tự sẽ dẫn đến những thay đổi về nghĩa (meaning) và chức năng (function) của đơn vị. Vấn đề chỉ là mức độ dùng phương thức này ở các ngôn ngữ khác nhau là khác nhau.

Về phương diện loại hình học, tiếng Việt được xếp vào loại hình các ngôn ngữ đơn lập, phân tích tính. Đối với các ngôn ngữ phân tích tính thì trật tự từ đóng một vai trò cực kì quan trọng. Trong giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài, học viên rất thích thú khi giảng viên yêu cầu họ thử tìm cách thay đổi trật tự các từ “sao”, “bảo”, “nó”, “không”, “đến” bởi số lượng các câu có thể được tạo ra là rất lớn, có đến vài chục. Chẳng hạn:

Sao bảo nó không đến?

Sao nó bảo không đến?

Nó bảo sao không đến.

Không sao bảo nó đến.

Nó đến bảo không sao.

Không đến, nó bảo sao?

Đến nó, sao không bảo?

v.v..

Một cách khái quát nhất, có thể lập thức rằng trong tiếng Việt sự thay đổi trật tự của từ sẽ dẫn đến sự thay đổi về nghĩa và chức năng. Chẳng hạn, cùng một từ “đây” nhưng sự khác nhau về trong câu sẽ dẫn đến những sự khác biệt về nghĩa và chức năng của nó, như có thể thấy ở câu:

“Đây (1) đi đây (2) đây (3)!”

Trong câu này, **đây** (1) là đại từ chỉ ngôi thứ nhất, làm chủ chủ của câu, biểu thị người thực hiện hành động; **đây** (2) là đại từ phiếm chỉ về địa điểm, làm bổ ngữ của câu; còn **đây** (3) là tiểu từ tình thái cuối câu, làm tình thái ngữ của câu (về khái niệm này, xin xem Nguyễn Minh Thuyết và Nguyễn Văn Hiệp 1998, Nguyễn Văn Hiệp 2009), có chức năng đánh dấu một hành động sắp được thực hiện.

Trong bài này, chúng tôi sẽ khái quát vai trò của trật tự từ trong tiếng Việt như một phương thức biểu đạt và ứng dụng vào việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. Vì bài viết hướng đến phục vụ cho việc giảng dạy tiếng Việt có tính thực hành nên chúng tôi không đặt ra vấn đề phân biệt đồng âm hay đa nghĩa khi miêu tả các hiện tượng có liên quan đến sự thay đổi trật tự từ trong câu và trong các tổ hợp. Bất luận giải thuyết hiện tượng là đồng âm hay đa nghĩa thì thực tế mà người nước ngoài học tiếng Việt bắt gặp đều như nhau, đó là: (i) có một sự khác biệt về trật tự; và (ii) có một sự khác biệt về nghĩa và về chức năng.

2. Vai trò của trật tự từ trong tiếng Việt

2.1. Thay đổi trật tự từ là thay đổi chức năng ngữ pháp và nghĩa biểu hiện

Chức năng ngữ pháp hiểu theo theo ngữ pháp truyền thống, là chức năng làm các thành phần câu như chủ ngữ, vị ngữ, bổ ngữ v.v.

Nghĩa biểu hiện được là vai nghĩa (semantic role), tức vai trò mà từ ngữ tham gia cấu tạo nên sự tình (state of affairs) của câu.

Ở bậc câu, sự thay đổi trật tự kéo theo sự thay đổi chức năng ngữ pháp và nghĩa biểu hiện là sự thay đổi rất dễ nhận biết. Chẳng hạn, so sánh:

(1) Tôi (1) đánh nó

(2) Nó đánh tôi (2)

Trong câu (1), “tôi” là chủ ngữ (subject), chỉ tác thể (agent) của hành động.

Trong câu (2), “tôi” là bổ ngữ (object), chỉ bị thể (patient) hay đối tượng của hành động.

Sự thay đổi trật tự còn phục vụ cho quá trình “chủ đề hóa” (topicalization), tạo nên thành phần được gọi là “khởi ngữ” của câu (Nguyễn Kim Thân 1964, Nguyễn Văn Hiệp 2009).

Ví dụ: (3) Ông ấy không hút thuốc.

→Thuốc, ông ấy không hút Ø.

(4) Bà ấy có hàng dẫy nhà ở phố, hàng mẫu ruộng ở quê.

→ Nhà, bà ấy có hàng dẫy Ø ở phố; ruộng, bà ấy có hàng mẫu Ø ở quê.

2.2. Thay đổi trật tự làm thay đổi nội dung ngữ nghĩa của từ trong tổ hợp

2.2.1. Thay đổi trật tự có liên quan ý nghĩa tình thái và ý nghĩa về thời, thể

Ví dụ, ta có từ “được” với các ý nghĩa khác nhau trong các câu sau:

(5) Nó **được** nhà, **được** vợ.

(6) Anh ấy **được** đi chơi.

(7) Quả này ăn **được**, không chết.

(8) Hôm qua, chị ấy mua **được** cái áo rất đẹp.

(9) Làm thế là **được**.

(10) Cô ấy **được** thầy khen.

Mặc dù các nhà nghiên cứu còn có thể tranh luận, nhưng có thể cho rằng: Trong (5), “**được**” là một vị từ chỉ sự thụ đắc, chiếm hữu; trong (6) “**được**” là vị từ tình thái, chỉ sự “cho phép”, thuộc tình thái đạo nghĩa (deontic modality); trong (7), “**được**” là vị từ tình thái, chỉ “khả năng”, thuộc tình thái nhận thức (epistemic modality); trong (8), “**được**” là phó từ chỉ thể kết quả; trong (9), “**được**” là một vị từ đánh giá; trong (10), “**được**” có thể xem là hư từ dùng để cấu tạo câu bị động (passive).

Sự thay đổi này có thể rất tinh tế, khó hiểu đối với người nước ngoài. Chẳng hạn, từ “**lại**” thể hiện nội dung khác nhau khi đứng trước vị từ và đứng sau vị từ, ví dụ:

(11) Nó **lại** học.

≠ (12) Nó học **lại**.

Trong “Nó **lại** học”, bên cạnh ý nghĩa về thể tái diễn, có tính khách quan, “**lại**” còn có nội dung biểu thị một sự đánh giá chủ quan của người nói (một loại tình thái, thuộc “lập trường” của người nói): người nói cho rằng việc học của nó là không mong muốn, là tiêu cực. Đây là nghĩa của “**lại**” khi đứng trước vị từ nói chung, ví dụ: Nó **lại** hỏi mượn tiền; Nó **lại** đánh vợ; Nó **lại** hút thuốc... Có khi, ý nghĩa khách quan là zero, “**lại**” đứng trước vị từ chỉ còn biểu thị ý nghĩa đánh giá chủ quan, thể hiện thái độ của người nói đối với hành động, trạng thái... được nêu trong câu. Ví dụ:

(13) Giữa lúc gia cảnh túng quẫn vì mẹ bỗng ốm triền miên, anh con cả **lại** lấy vợ.

(14) Giữa lúc ông cần một trợ thủ để chống lại nạn ăn cắp vật liệu tại công trường, con chó **lại** lăn ra chết.

Trong “Nó học **lại**”, “**lại**” chỉ biểu thị ý nghĩa thể tái diễn. Đây là ý nghĩa của “**lại**” khi đứng sau vị từ nói chung, ví dụ: Nó làm **lại** bài toán; Cô ấy nói **lại** câu đã nói hôm qua...

2.2.2. Thay đổi trật tự có thể khiến tổ hợp có

quan hệ C-V hay danh ngữ trở thành tính ngữ có ý nghĩa đánh giá. Trường hợp này thường gặp ở các tổ hợp có chứa bộ phận cơ thể người.

Ví dụ: “mặt vàng” ≠ “vàng mặt”

“mặt xanh” ≠ “xanh mặt”

“gan to” ≠ “to gan”

“bụng tốt” ≠ “tốt bụng”

“đầu to” ≠ “to đầu”

“mắt xanh” ≠ “xanh mắt” v.v..

3. Sự thay đổi trật tự từ và các quá trình ngữ pháp hóa (grammaticalization) trong tiếng Việt

Ngữ pháp hóa được hiểu là quá trình một thực từ biến đổi thành hư từ, hoặc quá trình mà hư từ với chức năng thứ nhất biến đổi để trở thành hư từ có chức năng thứ hai, thứ ba v.v.

Trong tiếng Việt, có thể nêu giả thuyết về những quá trình ngữ pháp đi từ các vị từ thực đến hư từ. Trong công trình “Cơ sở ngữ nghĩa phân tích cú pháp” (Nxb Giáo dục, 2008) chúng tôi đã miêu tả một số tiểu từ tình thái cuối câu (modal final particles) trong tiếng Việt được phát sinh từ các vị từ thực, phản ánh một khía cạnh phát triển của tiếng Việt, một ngôn ngữ đơn lập điển hình.

Sau đây là miêu tả cụ thể của chúng tôi về quá trình ngữ pháp hoá đã dẫn đến sự hình thành 7 tiểu từ tình thái: *mất, thật, nghe, xem, đây, đấy, đi*, vốn gốc gác là những vị từ thực hoặc từ chỉ xuất, mà chúng tôi gọi chung là “vị từ ngôn liệu”. Chúng tôi sẽ chỉ ra những thay đổi về trật tự đã dẫn đến những thay đổi về ý nghĩa và chức năng của chúng trong câu.

Mất:

Với tư cách là vị từ ngôn liệu, từ “mất” đứng trước danh từ và có nghĩa là: “Không có, không thấy, không tồn tại (tạm thời hay vĩnh viễn) nữa. Ví dụ: **Mất** tín hiệu liên lạc” (Từ điển tiếng Việt, Hoàng Phê chủ biên 1996, tr. 601)

“**Mất**” đứng sau vị từ là chỉ báo cho ý nghĩa đánh dấu ý về “thể”, có thể tạm gọi là thể “kết

quả”, như được thấy trong các ví dụ sau:

(15) Cái áo này, tôi phải mua **mất** hai triệu.

(16) Tôi đợi **mất** 2 tiếng mới có tàu.

“**Mất**” ở cuối câu có nội dung là biểu thị một sự đánh giá tiêu cực (không mong muốn, đáng lo ngại) của người nói về một sự tình có thể xảy ra nào đó, ví dụ:

(17) Trời như thế này thì mai mưa **mất**!

(18) Học như thế này thì ở lại lớp **mất**!

Nếu “**mất**” được dùng với ý nghĩa thể, như ở ví dụ (15) và (16), ý nghĩa của nó vẫn còn liên quan nhiều đến ý nghĩa thực (ý nghĩa của vị từ ngôn liệu) ban đầu, là ý nghĩa của một vị từ thuộc nhóm tồn tại-tiêu biến. Nhưng với tư cách là một tiểu từ tình thái cuối câu, như ở ví dụ (17) và (18) “**mất**” đã có một nội dung khái quát hơn rất nhiều, biểu thị đánh giá tình thái của người nói đối với cả sự tình được nói đến trong câu.

Thật

Với tư cách là một vị từ ngôn liệu, “**thật**” đứng sau danh từ và có ý nghĩa cơ bản là:

“Hoàn toàn đúng với nội dung của khái niệm hoặc đúng với tên gọi, không giả. Ví dụ: Hàng **thật**” (Từ điển tiếng Việt, Hoàng Phê chủ biên 1996, tr. 895)

Tuy nhiên, “**thật**” ở cuối câu lại biểu thị sự thừa nhận, sự khẳng định của người nói đối với sự tình được nói đến trong câu, giả định trong thể “xung đột” với một suy nghĩ trái ngược nào đó từ phía người nghe hoặc với một điều suy nghĩ trái ngược của chính mình trước đó, ví dụ:

(19) Tiền này là tiền giả **thật**!

(20) Cô ta không thể cải tạo được **thật**!

Xem

Với tư cách là một vị từ ngôn liệu, “**xem**” đứng trước danh từ và có ý nghĩa cơ bản là: “Nhận biết bằng mắt. Ví dụ: **Xem** phong cảnh” (Từ điển tiếng Việt, Hoàng Phê chủ biên 1996, tr 1107)

Ở cuối câu, “**xem**” biểu thị ý chí của người nói

muốn người nghe thực hiện (hay cùng thực hiện) hành động được nói đến trong câu. Với ý nghĩa này, “xem” được coi là một trong những dấu hiệu ngôn hành của các phát ngôn thuộc nhóm khuyến lệnh (directives), theo cách phân loại của Searle (1969). Ví dụ:

(21) Ăn quả táo này thử **xem**! Thấy vị có giống táo Mỹ không?

(22) Nghe thử đĩa nhạc này **xem**! Có vẻ được **đấy**!

(23) Ngửi cái này **xem**! Hình như có mùi oải hương?

Đi

Với tư cách là một vị từ ngôn liệu, “đi” đứng sau danh từ hoặc đại từ và có ý nghĩa cơ là: “Tự di chuyển bằng những động tác liên tiếp của chân, lúc nào cũng có chân tựa trên mặt đất, vừa có chân giờ lên đặt tới chỗ khác. Ví dụ: Trẻ **đi** chưa vững” (Từ điển tiếng Việt, Hoàng Phê chủ biên 1996, tr 301)

Khi dùng ở cuối câu thì “đi” biểu thị ý chí có tính áp đặt của người nói muốn người nghe thực hiện hành động được nói đến trong câu, và như vậy cũng được coi là một dấu hiệu ngôn hành của các phát ngôn thuộc nhóm khuyến lệnh. Ví dụ:

(24) Đánh, đánh bỏ mẹ cái thằng mèo nhép kia **đi**! (Nguyễn Đình Thi)

(25) Kia, mình ăn **đi**. Có chịu khó ăn mới chóng khoẻ chứ! (Nguyễn Hồng)

Nghe

Với tư cách là một vị từ ngôn liệu, “nghe” đứng trước danh từ, vị từ hoặc một kết cấu C-V và có ý nghĩa cơ bản là: “Cảm nhận, nhận biết bằng cơ quan thính giác. Ví dụ: **Nghe** có tiếng gõ cửa” (Từ điển tiếng Việt, Hoàng Phê chủ biên 1996, tr 653)

Ở vị trí cuối câu, “nghe” biểu thị ước muốn của người nói đối với sự tình được biểu đạt trong câu, ước muốn này không mang tính áp đặt mà thiên về tình cảm. Tương tự như “xem” và “đi”, “nghe” cũng được coi là dấu hiệu ngôn hành của

những phát ngôn thuộc nhóm khuyến lệnh. Ví dụ:

(26) Đi chơi nhớ về sớm **nghe**!

(27) Cần thận đừng sờ dây điện **nghe**!

Đây/Đấy

“**Đây**”, «**đấy**» mang bản chất trực chỉ (deixis) không gian rõ ràng. “**Đây**” dùng để chỉ phạm vi không gian gần người nói, còn “**đấy**” chỉ một phạm vi không gian xa hơn. Khi được dùng theo lối hoán dụ, hai từ này có thể được dùng để chỉ người hay vật hiện diện trong những phạm vi không gian đó. Ví dụ:

(28) **Đây** là bác sĩ Nam.

(29) **Đây** là chị tôi, còn **đấy** là em tôi.

Ở vị trí cuối câu, hoạt động như tiểu từ tình thái cuối câu, hai từ trực chỉ này mở rộng dung lượng nghĩa, trở nên khái quát hơn để chuyển tải cả ý nghĩa trực chỉ về *thời gian*. So sánh:

(30) Tôi đi **đây**.

(31) Tôi đi **đấy**.

Phát ngôn (30) dễ được hiểu như một tuyên bố, tức người nói sẽ thực hiện ngay lập tức hành động “đi”. Còn với phát ngôn (31), dễ được hiểu như một lời cảnh báo, việc thực hiện hành động “đi” là có khả năng, nhưng ở một thời điểm xa hơn.

Theo hướng khái quát như vậy, *đây/đấy* còn biểu thị những nội dung thuộc tình thái nhận thức (epistemic modality), theo nghĩa là người nói biểu thị những *mức độ cam kết* khác nhau về tính chân thực của điều được nói đến trong câu, dựa vào sự thể rằng các bằng chứng (evidence) là mang tính tức thời hay đã có một “độ lùi”, «độ kiểm nghiệm» về thời gian. “**Đây**” được dùng để biểu thị cam kết của người nói trên cơ sở những dấu hiệu, bằng chứng có tính *tức thời*, được người nói trải nghiệm ở chính vào thời điểm nói hay ngay trước thời điểm nói. Ví dụ, nếu lần đầu tiên trông thấy một cầu thủ trẻ thực hiện những động tác đi bóng điêu luyện, ta có thể nói:

(32) Cậu này đá được **đây**.

Nhưng nếu ta đã từng thấy cầu thủ trên đây

chơi bóng một hoặc vài lần, ta sẽ nói:

(32) Cậu này đá được **đầy**.

Như vậy, với tư cách là một tiểu từ tình thái cuối câu, "đầy" chỉ báo cho một cam kết nhận thức dựa trên những bằng chứng đã có trong *quá khứ*, tức là ở một thời điểm lùi xa hơn so với thời điểm nói.

4. Kết luận

Từ những gì được trình bày, có thể khẳng định rằng trong tiếng Việt trật tự từ đóng một vai trò cực kì quan trọng. Nguyên tắc chung là: thay đổi trật tự chính là thay đổi hình thức diễn đạt, và hệ quả là kéo theo những thay đổi về ý nghĩa và chức năng. Nếu giả thuyết về mối quan hệ bộ ba giữa ngôn ngữ-tư duy-văn hóa là đúng thì sự thay đổi linh hoạt của từ ngữ trong câu tiếng Việt dẫn đến những sự thay đổi linh hoạt về nghĩa và chức năng đã phần nào phản ánh cách tư duy Việt Nam, văn hóa Việt Nam, đó là cách tư duy linh hoạt, thực tế, giỏi biến báo. Người nước ngoài muốn học tiếng Việt tốt, muốn sử dụng tiếng Việt thành thạo, phải nắm được sự linh hoạt có qui luật của trật tự từ trong câu tiếng Việt, như chúng tôi đã phần nào chỉ ra trong bài viết này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cao Xuân Hạo 1991. *Tiếng Việt-Sơ thảo ngữ pháp chức năng, tập 1*. Tp Hồ Chí Minh: Nxb Khoa học Xã hội.
2. Diệp Quang Ban 2004. *Ngữ pháp Việt Nam - Phần câu*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
3. Đinh Văn Đức 1986. *Ngữ pháp tiếng Việt*. H, Nxb Giáo dục.
4. Đỗ Hữu Châu 1998. *Cơ sở ngữ nghĩa học từ vựng*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
5. Frawley W 1992. *Linguistic Semantics*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, New Jersey.
6. Hoàng Phê (chủ biên) 1996. *Từ điển tiếng Việt*. Hà Nội, Nxb KHXH.
7. Hoàng Tuệ 1988. Về khái niệm tình thái. *T/c Ngôn ngữ*, Số phụ 1/1988.
8. Hopper P.J 1991. "On some principles of grammaticization". In E.C Traugott and B. Heine (eds): *Approaches to grammaticization, Volume 1*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
9. Lý Toàn Thắng 2004. *Lí thuyết trật tự từ trong cú pháp*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
10. Nguyễn Anh Quế 1988. *Hư từ trong tiếng Việt hiện đại*. Hà Nội: Nxb KHXH.
11. Nguyễn Kim Thân, 1964. *Nghiên cứu về ngữ pháp tiếng Việt*, tập 2. Hà Nội: Nxb KHXH.
12. Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Văn Hiệp 1998. *Thành phần câu tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
13. Nguyễn Văn Hiệp 2003a. "Những cơ sở nghĩa cho việc phân tích cú pháp câu tiếng Việt". Báo cáo đọc tại *Hội thảo nghiên cứu về Việt Nam học*. Seoul, Hankuk University of Foreign Studies, tháng 12/2003.
14. Nguyễn Văn Hiệp 2003b. Khái niệm tình thái trong ngôn ngữ học. *Tạp chí Ngôn ngữ*, Số 7 và Số 8/2003. (Viết chung với Lê Đông)
15. Nguyễn Văn Hiệp 2003c. "Cấu trúc câu tiếng Việt nhìn từ góc độ ngữ nghĩa". *Tạp chí Ngôn ngữ*, Số 2-2003
16. Nguyễn Văn Hiệp 2004. "Về một khía cạnh phát triển của tiếng Việt" (Thể hiện qua hiện tượng ngữ pháp hóa hình thành một số tiểu từ tình thái cuối câu). *Tạp chí Ngôn ngữ*, Số 11-2004.
17. Nguyễn Văn Hiệp 2006. Nghĩa chủ đề và những cách tiếp cận về nghĩa chủ đề. *Tạp chí Ngôn ngữ*, Số 11-2006
18. Nguyễn Văn Hiệp 2008. *Cơ sở ngữ nghĩa phân tích cú pháp*. Hà Nội, Nxb Giáo dục.
19. Nguyễn Văn Hiệp 2009. *Cú pháp tiếng Việt*. Hà Nội, Nxb Giáo dục Việt Nam.
20. Nguyễn Đức Dân 1998. *Lô gic và tiếng Việt*. Hà Nội, Nxb Giáo dục.
21. Nguyễn Tài Cẩn 1975. *Ngữ pháp tiếng Việt: Tiếng-Từ ghép-Đoạn ngữ*. Hà Nội, Nxb ĐH&THCN.
22. Searle J.R 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
23. Tallerman M. 1999. *Understanding Syntax*. London, Arnold Publisher.
24. Traugott E.C and Heine B. (eds) 1991: *Approaches to grammaticization, Volume 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.

NHÂN TỐ VĂN HÓA TRONG ĐỐI CHIẾU NGÔN NGỮ VÀ DỊCH THUẬT (TRÊN NGỮ LIỆU CÁC THÀNH NGỮ VÀ TỤC NGỮ)

Nguyễn Xuân Hòa

Hội Ngôn ngữ học Hà Nội

Tóm tắt: Ở mỗi ngôn ngữ, thành ngữ được tàng trữ và lưu giữ theo cách riêng, do đó khi những người bản ngữ khác nhau giao tiếp, dù muốn hay không, đều phải bằng mọi cách có được một kênh hiểu biết chung giữa người phát và người nhận.

Khi đối chiếu hai ngôn ngữ ta thấy giữa chúng những khác biệt được bộc lộ ra không chỉ ở mặt hình thái cấu trúc mà đặc biệt hơn ở những khía cạnh khác nhau của sự phản ánh đặc tính phạm trù hóa hiện thực ở mỗi dân tộc. Bởi vậy, khi đối chiếu thành ngữ của hai ngôn ngữ cần lưu ý đến sự tạo nghĩa (kết hợp ngữ nghĩa) của các thành tố để tạo ra một nghĩa chung của đơn vị thành ngữ được dùng trong giao tiếp. Nói một cách khác, khi đối chiếu các ngôn ngữ thuộc các nền văn hóa khác nhau cần phải làm sáng tỏ những đặc thù dân tộc, những nghĩa hàm ẩn chìm sâu trong cấu trúc hình thức các thành ngữ liên quan đến khế ước cộng đồng người bản ngữ.

Abstract: Each language has its own ways of preserving idioms. Thus when people speaking different mother tongues communicate with one another, they must make all possible efforts to create a shared knowledge channel between the speakers and the listeners.

When comparing two languages, we can see that differences between them are manifested not only in terms of structural patterns but also, more specifically, in various aspects of the specific categorization of reality of each nation. Therefore, while comparing idioms and proverbs, it is necessary to pay attention to the compilation of meanings (semantic combinations) of their parts into overall meaning to be used in real communication. In other words, when comparing idioms or proverbs of two languages, it is necessary to explore connotative meanings related to national culture of each nation.

1. Đặt vấn đề

Liên quan đến vấn đề ngôn ngữ và hoạt động ngôn ngữ, Ferdinand de Saussure viết: “Phải có một khối người nói thì mới có ngôn ngữ được” [8; 138]. Rõ ràng, một khối người nói, hay nói khác đi, mỗi cộng đồng người bản ngữ khi giao tiếp đều có một kênh hiểu biết chung có tính truyền thống được hình thành từ xa xưa trong lịch sử của cộng đồng đó. Kênh hiểu biết chung này được ngầm hiểu là tất cả những gì được quy định bởi khế ước của cộng đồng, trong đó có phong tục, tập quán và những ứng xử ở người bản ngữ. Tri giác được kênh hiểu biết chung này rất quan trọng khi đối chiếu ngôn ngữ này với ngôn ngữ khác.

Ngôn ngữ, trong đó có thành ngữ và tục ngữ, là một trong những thành tố đặc trưng nhất của văn hóa, bởi lẽ ngôn ngữ không chỉ là công cụ giao tiếp và tư duy của mỗi cộng đồng mà nó còn có chức năng không kém phần quan trọng – đó là chức năng phản ánh và đồng hành với nó là chức năng tàng trữ (hay là tích lũy tri thức gắn chặt với từ đem ra sử dụng) lưu giữ trường tồn bản sắc văn hóa dân tộc. Nhờ có chức năng tàng trữ này nên khi hành chức các đơn vị ngôn ngữ không chỉ truyền đạt những thông tin mà còn phản ánh, lưu giữ những thực tại ngoài ngôn ngữ liên quan đến nếp sống, phong tục, tập quán mỗi dân tộc.

Tư tưởng triết học ngôn ngữ cơ bản của W. Humboldt là học thuyết về sự đồng nhất tinh thần dân tộc và ngôn ngữ dân tộc, đó là ngôn ngữ là linh hồn của dân tộc, linh hồn của dân tộc là ngôn ngữ, bởi lẽ theo ông ngôn ngữ gắn với những hiện tượng phản ánh đặc trưng của dân tộc và vì vậy thế giới quan của một dân tộc được phản ánh vào ngôn ngữ.

Những cơ sở lý luận cơ bản nêu trên cho thấy bản chất của vấn đề khi những người bản ngữ khác nhau giao tiếp, dù muốn hay không, đều phải

có được một *kênh hiểu biết chung* giữa người phát và người nhận. Có thể hiểu kênh hiểu biết chung này chính là *tri thức nền* của văn hóa nguồn và văn hóa tiếng mẹ đẻ. Dưới đây bài viết sẽ đề cập đến việc sử dụng thành ngữ, tục ngữ trong giao tiếp giữa những người bản ngữ khác nhau.

2. Thành ngữ, tục ngữ - một dạng thức khúc xạ hiện thực khách quan ngoài ngôn ngữ

Ở mỗi dân tộc hiện thực khách quan được *phạm trù hóa theo những cách khác nhau* và được phản ánh vào ngôn ngữ thông qua cách tri giác của người bản ngữ. Khi đối chiếu hai ngôn ngữ ta thấy giữa chúng những khác biệt được bộc lộ ra không chỉ ở mặt hình thái cấu trúc mà đặc biệt hơn ở những khía cạnh khác nhau của sự phản ánh đặc tính phạm trù hóa hiện thực ở mỗi dân tộc. Ví dụ động từ *đi* trong tiếng Việt ngoài ý nghĩa trực tiếp “chuyển động trong không gian bằng chân hoặc bằng phương tiện” còn có nhiều nét nghĩa khác nhờ có sự chuyển nghĩa như *đi đêm* (lén lút, thỏa thuận ngầm với nhau để làm việc mờ ám, có lợi cho cả hai bên: *Đi đêm lắm có ngày gặp ma* (Làm việc mờ ám xấu xa thì trước sau bản thân cũng gặp phải điều không ra gì) ≈ *поводился кувшин по воду ходить – там ему и голову сложить* (tiếng Nga); *đi cửa sau, đi cổng hậu* (tạo quan hệ một cách lén lút bằng tình cảm riêng hoặc bằng cách mua chuộc, đưa hối lộ để vụ lợi) ≈ (tiếng Hán) *zou hòu mén*; (tiếng Nga) ≈ *зайти с черного хода* (*đi lối sau* - hành động lén lút để né tránh pháp luật).

Hoặc để chỉ “hành động diễn ra chớp nhoáng” với nghĩa tiêu cực người bản ngữ tiếng Việt dùng thành ngữ *nhanh như kẻ cắp chợ Đồng Xuân* chẳng hạn, thì trong tiếng Anh lại dùng *before one can say Jack Robinson*: *The pickpocket was gone with my purse before I could say Jack Robinson* (Tên móc túi nhón ví tiền của tôi *nhanh như kẻ cắp chợ Đồng Xuân*).

Còn thành ngữ *đi Văn Điển* với nghĩa “chết” được dùng như một lối nói dân gian, vui đùa. Bởi vậy, đôi khi, trong những tình huống ngôn ngữ cụ thể, địa danh *Văn Điển* được hiểu như “cõi âm, âm phủ” để nói đến “sự chết, sự qua đời”: *Phải chăng*

Văn Điển chẳng buồn đâu/ Cũng lắm văn chương lắm bạn bầu/ Mưa nắng chan hòa trăng gió mát/ Tha hồ bàn tán chuyện nông sâu (Xuân Thủy. *Thơ viếng Hoài Thanh*). Trong tiếng Hán ở vùng Bắc Kinh cũng có lối nói tương tự *Đi Bát Bảo Sơn: Qù bà bao shàn* (Bát Bảo Sơn là nghĩa trang cách mạng nổi tiếng ở Bắc Kinh).

Rõ ràng trong đối chiếu ngôn ngữ có những trường hợp thành ngữ, tục ngữ được hình thành từ cùng một hình tượng nhưng lại di biệt về nội dung ý nghĩa. Đó là vì những hình tượng giống nhau này *được khai thác từ những khía cạnh khác nhau*, nghĩa là chúng được khám phá từ những thuộc tính khác nhau của cùng một sự vật, hiện tượng.

Bởi vậy, khi chuyển dịch thành ngữ, tục ngữ từ ngôn ngữ này (ở đây là tiếng Việt) sang ngôn ngữ khác cần lưu ý đến sự tạo nghĩa (kết hợp ngữ nghĩa) của các thành tố để tạo ra một nghĩa chung được dùng trong thực tại giao tiếp. Vì vậy, phải nhận diện cho được *nghĩa thực tại* của thành ngữ, tục ngữ được dùng trong giao tiếp.

3. Các thao tác chuyển dịch thành ngữ, tục ngữ

3.1. Giải mã nghĩa khởi nguyên của thành ngữ

Ở thành ngữ nghĩa khởi nguyên có thể coi như *văn bản nguồn* là ngữ liệu phải phân tích để nhận biết nghĩa trực tiếp nằm trong cấu trúc-ngữ nghĩa của thành ngữ: nắm được *nghĩa sở biểu* của các thành tố được khai thác liên quan đến các nhân tố ngoài ngôn ngữ (nhân tố liên cá nhân, tâm lý tộc người, tâm lý thời đại, phong tục tập quán...). Ví dụ, trong thành ngữ *Gà tức nhau tiếng gáy*, nghĩa sở biểu các thành tố cần nắm là: một con gà trống tức tiếng gáy của một hoặc vài con gà trống khác. Như vậy, đối với người dịch điều kiện cần để giải mã cấu trúc-ngữ nghĩa của văn bản nguồn (*Gà tức nhau tiếng gáy*) là phải có vốn văn hóa chung: văn hóa của văn bản nguồn và văn hóa của tiếng mẹ đẻ.

3.2. Tìm nghĩa liên hội

Nghĩa liên hội được hình thành do sự liên tưởng ngữ nghĩa trên cơ sở lặp đi lặp lại nhiều lần của từ gắn với sự vật mà nó biểu thị, với thói quen, nếp sống của cộng đồng người bản ngữ. Nghĩa

liên hội nằm ở dạng *tĩnh*, tức là chỉ liên quan đến ngữ cảnh (context) ở cấp độ ngôn ngữ. Muốn nắm được nghĩa liên hội cần phải hình dung hiện thực khách quan với những *liên tưởng bổ sung* được tạo nên do những nghĩa vị tiềm năng tàng ẩn trong cấu trúc-ngữ nghĩa của văn bản nguồn. Đối với người bản ngữ tiếng Việt *tiếng gáy* của gà trống là biểu hiện của sự oai vệ, hơn người. Đây chính là nghĩa vị tiềm năng liên quan đến tri thức nền là những hiểu biết ngoài ngôn ngữ gắn chặt với khái niệm từ vựng luôn thường trực trong tiềm thức cộng đồng người bản ngữ.

Hai thao tác này nằm trong *bước chuẩn bị* của việc dịch thành ngữ, tục ngữ. Bước chuẩn bị này có ý nghĩa quyết định đối với việc lựa chọn một phương án chuyển dịch tương đương.

3.3. Khám phá nghĩa thực tại

Khám phá nghĩa thực tại của thành ngữ là chuyển từ bước chuẩn bị sang bước dịch. Nếu nghĩa liên hội ở dạng *tĩnh* thì nghĩa thực tại ở dạng *động*, nghĩa là ở dạng hành chức của ngôn ngữ khi xảy ra cảnh huống giao tiếp ở cấp độ lời nói. Việc chuyển dịch từ tiếng Việt sang tiếng Nga, tiếng

Anh, tiếng Hàn cần được kiểm nghiệm thông qua *cảnh huống giao tiếp thích hợp, chuyển đạt được tác động của nghĩa thực tại mà thành ngữ văn bản nguồn đã biểu đạt trong hành chức*. Ở thành ngữ *Gà tức nhau tiếng gáy*, ta thấy từ nghĩa *oai vệ, hơn người* bộc lộ ra nghĩa thực tại được dung trong giao tiếp: *ganh đua, ghen ghét trước thành đạt của người khác*. Lúc này với vốn văn hóa văn bản nguồn và văn hóa tiếng mẹ đẻ người dịch sẽ lựa chọn một phương án chuyển dịch sát nghĩa nhất trong ngôn ngữ đích tương đương với thành ngữ trong văn bản nguồn (ngôn ngữ xuất phát).

Như vậy, trong việc tìm cách chuyển dịch thành ngữ cũng như tục ngữ từ một ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác có thể áp dụng hai bước: *bước chuẩn bị* (giải mã nghĩa khởi nguyên, tìm nghĩa liên hội) và *bước chuyển dịch* (khám phá nghĩa thực tại, lựa chọn phương án dịch tương đương).

Dưới đây là một cách chuyển dịch thành ngữ tiếng Việt ra tiếng Nga như diện mạo thành ngữ được giải mã trong môi liên tưởng với tri thức nền của người bản ngữ tiếng Việt đối chiếu với tiếng Nga.

Văn bản nguồn (đơn vị thành ngữ tiếng Việt)	Nghĩa sở biểu các thành tố được khai thác	Nghĩa vị tiềm năng liên quan đến tri thức nền	Nghĩa thực tại dùng trong giao tiếp	Đối chiếu chuyển dịch: (1). Tái hiện; (2). Tương đương; (3). Miêu tả.
Gà tức nhau tiếng gáy	Một con gà trống tức tiếng gáy của con gà trống khác	Sự oai vệ, hơn người	Ganh đua, ghen ghét trước thành đạt của người khác	Лавры спать не дают (2) (Cành nguyệt quế làm ai mất ăn mất ngủ)
Sống trên đời ăn miếng đời chó	Ăn miếng <i>đời chó</i> (món ăn khoái khẩu được người Việt Nam rất ưa thích)	Hưởng lạc thú	Tận hưởng thú vui trên đời	Срывать цветы удовольствия (2) (Ngắt bông hoa lạc thú)
Ngồi chiếu trên	<i>Chiếu trên</i> (chiếu trải hàng trên ở đình làng)	Được xếp vào hàng tiên chỉ trong làng, xã	Được trọng vọng, có vị thế cao trong xã hội	Сидеть на месте под солнцем (2) (Ngồi chỗ cao dưới mặt trời)

Từ đó có thể suy ra:

1. Nói như khướu, dẻo mồm (Lưỡi dẻo như không xương)	Hay nói, bẻm mép, lảm lời	Язык без костей
2. Thua keo này bày keo khác	Tìm mọi cách xoay xở, làm bằng được	Не мытьем, так катаньем (Không rửa thì lăn)
3. Biết rồi khổ lắm nói mãi	Lải nhải nói mãi một điều đã biết	Капать на мозги (Giỏ từng giọt lên bộ não)
4. Đánh nhau chia gạo	Va chạm quyền lợi sát sườn	Сталкиваться на узкой дорожке (Đụng nhau trên con đường hẹp)
5. Chân cứng đá mềm	Lời chúc người ra đi sẽ vượt qua được những khó khăn trở ngại	бог по дороге, а черт стороной (Thượng đế cùng đồng hành trong chuyến đi xa và ma quỷ bị gạt sang bên).

Tương tự, có thể tìm được những đơn vị thành ngữ tương đương trong tiếng Anh, tiếng Hán như sau:

Tiếng Anh:

- *Đi với bụt mặc áo cà sa, đi với ma mặc áo giấy*/Lựa tình thế, lựa người, lựa quan hệ mà hành động, đối xử cho phù hợp, đối với kẻ xấu phải có cách đối phó lại = *Honour where honour is due* (Danh dự ở nơi có danh dự mới thích hợp);

- *Đi guốc trong bụng*/Biết rõ ý đồ, tâm tư sâu kín người khác giấu giếm = *To read somebody's mind* (Đọc được ý nghĩ của ai);

- *Sống trên đời ăn miếng đời chó*/Tận hưởng thú vui trên đời = *To gather life's rose* (Hưởng thụ bông hoa cuộc đời);

Gà tức nhau tiếng gáy/Ganh đua, ghen ghét trước thành đạt của người khác = *Be green with envy* (ghen tức chết đi được).

Tiếng Hán:

(các ví dụ tiếng Hán dẫn theo [3])

- *Chưa vỡ bụng cắt đã đòi bay bổng*/Còn non dại, chủ quan, nhiều tham vọng mà không biết lượng sức mình = *Tẩu đạo bất hảo, đạo yếu học bão* *Zǒu dào bù hǎo, dào yào xué pǎo* 走道不好, 倒要學跑;

- *Gõ nhầm cửa* / Chọn sai đối tượng để nhờ vả = *Tẩu thác liễu miếu môn, kính thác liễu thần zǒu*

cuò le miào mén, jìng cuò le shén 走錯了廟門, 敬錯了神,

- *Biết rồi khổ lắm nói mãi*/Lải nhải nói mãi một điều đã biết = *Tảo trụ trí đạo liễu, biệt lạo đao liễu* *Zǎo jù zhī dào le, bié lǎo dāo le* 早就知道了, 別嘮叨了;

- *Về hưu một cục*/ Nhận một lần một khoản tiền theo chế độ khi về hưu (thường là chưa đến tuổi về hưu), sau đó không có lương hưu hàng tháng nữa = *Mãi đoạn công linh* *Mǎi duàn gōng líng* 買斷工齡.

Ở cột *Văn bản dịch* là những đơn vị tương đương khi chuyển dịch thành ngữ tiếng Việt ra ngoại ngữ. Để có được hiểu biết đầy đủ về nghĩa thực tại của thành ngữ tiếng Việt được dùng trong hành chức, người nước ngoài (ở đây là người Nga, người Anh, người Trung Quốc) cần nắm được *tri thức nền* tàng trữ trong tiềm thức người bản ngữ tiếng Việt về một thành ngữ nào đó, điều này cắt nghĩa, hiện thực khách quan ở mỗi cộng đồng dân tộc khác nhau nên được phản ánh vào ngôn ngữ cũng khác nhau. Những nét đặc thù không trọng lẫn trong nếp sống, cách cư xử (Ways of Life) của mỗi dân tộc đã để lại dấu ấn trong thành ngữ, tục ngữ và lời ăn tiếng nói dân gian của người Việt. R. Jakobson đã có lí khi cho rằng, ngoài việc chuyển nghĩa chứa đựng trong tập hợp các kí hiệu ngôn ngữ này sang tập hợp kí hiệu ngôn ngữ kia, quá

trình dịch còn bao gồm những nhân tố ngoài ngôn ngữ liên quan đến tri thức nền của mỗi nền văn hóa. Có thể thấy một từ có nhiều nét nghĩa, vì vậy người dịch cần phải tìm *nét nghĩa* nào được hiện thực hóa trong văn cảnh cụ thể của sự tình mà nó chuyển tải, chứ không phải nét nghĩa có khả năng chuyển tải như ghi trong từ điển tách rời với văn cảnh. Ví dụ dịch thành ngữ Hàn Quốc *Hap tal hul ta* (Gà mái gáy) ta không thể dịch ngay là “điểm gờ” như quan niệm của người Việt là “Gà mái gáy sáng lụn bại cửa nhà”, mà ở đây trong văn bản nguồn *Hap tal hul ta* nét nghĩa được hiện thực hóa theo phong tục của người Hàn Quốc là “Người vợ chỉ huy gia đình” ≈ *lệnh ông không bằng công bà*. Đây có thể coi là trường hợp tương đương nghĩa về văn hóa, lúc này người dịch có thể dùng từ ngữ, tổ hợp từ hoặc ngữ với độ chính xác hợp lý để chuyển dịch. Thông qua dịch thuật người tiếp nhận văn bản đích (người đọc và người nghe) thấy được rằng ngoài chức năng là công cụ giao tiếp quan trọng nhất của con người ngôn ngữ còn thực hiện một chức năng không kém phần quan trọng là *chuyển tải văn hóa* bắt nguồn từ một ngôn ngữ khác.

Trong khi chuyển dịch cũng cần chú ý những trường hợp nội dung ý nghĩa giống nhau nhưng hình ảnh biểu trưng lại khác nhau. Ví dụ, ở thành ngữ *bẻ nạng chống trời*, người Việt dùng hình ảnh *cây gậy có ngáng ở đầu trên để chống đỡ một khối đồ sộ* (bầu trời), trong khi người Trung Quốc dùng hình ảnh *một cây gỗ chống đỡ ngôi nhà sắp sụp đổ* 獨木難支, nhưng hai hình ảnh này đều biểu trưng cùng một nội dung là “làm một việc khó đem lại kết quả, không lượng được sức mình”.

Hoặc: Thành ngữ *Nuôi ong tay áo* lâu nay vẫn được giải thích theo lối tư duy dân gian là *nuôi ong trong ống tay áo* thì sẽ có lúc bị ong đốt, gây tai họa. Cách giải thích này chỉ là sự suy diễn dựa trên logic hình thức: *nuôi ong tay áo* → *nuôi ong trong ống tay áo* khiến nghĩa khởi nguyên (nghĩa trực tiếp) của thành ngữ này bị hiểu sai đi về xuất xứ. Thực ra, “tay áo” ở đây là hình dáng của một loại ong. *Ong tay áo* là một loại ong màu đen, thường làm tổ trên cành cây thụng xuống như hình

tay áo. Người Mường, người Việt ở vùng Thạch Thành, Thanh Hóa cũng như ở các vùng quê khác như ở Phú Thọ, Vĩnh Phúc khi thấy ong tay áo làm tổ trong vườn cây nhà mình thì tìm mọi cách xua đuổi đi, cho rằng ong tay áo thường đem đến điềm dữ, không thể chứa chấp nó, vì rất có thể nó sẽ mang lại tai họa đến lúc nào không biết. Nói về hiểm họa của điềm dữ, Phan Bội Châu đã miêu tả một cách hình ảnh trong câu thơ *Những là nuôi ong tay áo/Đen sì sì khắp ngõ chợ cùng quê*. Rõ ràng, xét từ góc độ ngôn ngữ văn hóa thì điều kiện địa lý tự nhiên của các vùng quê (thực tế khách quan) và niềm tin theo mê tín về điềm dữ sẽ xảy ra (yếu tố tâm lý) là những nhân tố làm nên nghĩa thực tại của thành ngữ này. Đơn vị thành ngữ tương đương của nuôi ong tay áo ≈ *призреть змею на зруду* (áp rắn vào ngực) (tiếng Nga) ≈ *Snake in grass* (Rắn (nằm) trong cỏ) (tiếng Anh).

4. Kết luận

4.1. E. Sapir và B. L. Whorf từng nhận định rằng các ngôn ngữ đã chia cắt thế giới một cách khác nhau. Đây là kết quả của hiện tượng những người nói các thứ tiếng khác nhau nhận thức thế giới không giống nhau. Chính vì vậy, *nhận biết đúng nghĩa thực tại* của thành ngữ, tục ngữ dùng trong giao tiếp phù hợp với khế ước xã hội mỗi cộng đồng người bản ngữ là cái đích hướng tới trong nghiên cứu đối chiếu ngôn ngữ nói chung và thành ngữ, tục ngữ nói riêng. Chính vì vậy các dạng thành ngữ, tục ngữ tương đương trong hai ngôn ngữ, nhất là hai ngôn ngữ khác nhau về loại hình, chiếm tỷ lệ không nhiều. Trong trường hợp này, khi không tìm được đơn vị thành ngữ tương đương thì cần *tái hiện* (1) hoặc *miêu tả* (3) thành ngữ, tục ngữ ở văn bản nguồn để có thể chuyển đạt nghĩa thực tại của thành ngữ trong hành chức. Chẳng hạn, thành ngữ *lệnh ông không bằng công bà* (vai trò quyết định tối hậu của người vợ trong gia đình) được bắt nguồn ít ra từ một chứng tích mà ngày nay vẫn còn hiện diện trong đời sống của người dân làng Vó, tức làng Quảng Bó, huyện Lương Tài, tỉnh Bắc Ninh: Đám tang ở đây thường có đánh *công* hoặc đánh *lệnh*, *nếu nghe công biết người vừa qua đời là phụ nữ (công to*

hơn lệnh), trái lại nghe tiếng lệnh biết người vừa quá cố là nam giới (So sánh: tiếng cồng trầm hùng vang xa, tiếng lệnh nhỏ lạnh lạnh). Ở đây, nếu chuyển dịch sang tiếng Nga bằng cách dịch miêu tả, kiểu như *приказ хозяина менее действителен, чем слово хозяйки* (lệnh của ông chủ thì không bằng lời phán ra của bà chủ) thì không lột tả được hết nghĩa tượng hình của thành ngữ ở văn bản nguồn.

4.2. Khi chuyển dịch cần chú ý những trường hợp hình ảnh biểu trưng giống nhau nhưng nội dung ý nghĩa lại khác nhau. Thí dụ, *lưỡi không xương* (lật lọng, không trung thực = вероломный) ≠ *язык без костей* (nói như khướu, mồm mép tép nhậy); *đòn xóc hai đầu* (nham hiểm = коварный) ≠ *палка о двух концах* (có thể gây hậu quả tốt hoặc xấu, con dao hai lưỡi).

Những điều trình bày khái quát trên thiết nghĩ sẽ hữu ích đối với người nghiên cứu đối chiếu ngôn ngữ trong việc nhận diện và khám phá nghĩa thực tại của thành ngữ được dùng trong giao tiếp để sử dụng và chuyển dịch đúng trong ngôn bản và trong văn bản

TÀI LIỆU THAM KHẢO

TIẾNG VIỆT:

1. Nguyễn Văn Bảo (1999). *Thành ngữ - cách ngôn gốc Hán*. ĐHQH HN, Hà Nội.
2. Phạm Văn Bình (1993.). *Tục ngữ thành ngữ tiếng Anh*. Nxb Hải Phòng. Hải Phòng.
3. Nguyễn Bích Hằng -Trần Thanh Liêm (Chủ biên)

(2003). *Từ điển thành ngữ-tục ngữ Hán Việt*. Nxb Văn hoá Thông tin, Hà Nội.

4. Nguyễn Xuân Hòa (1992). *Đối chiếu ngôn ngữ trong cách nhìn của ngữ dụng học tương phản*. T/c Ngôn ngữ, (1), tr. 43-48.

5. Nguyễn Xuân Hòa (2006). Đi tìm cách chuyển dịch thành ngữ tiếng Việt ra tiếng Nga // *Những vấn đề ngôn ngữ học*. Khoa Ngôn ngữ học Trường ĐHKHXHNV – ĐHQGHN. Nxb ĐHQG HN, Hà Nội.

6. Martin H. Manser (1995). *Từ điển thành ngữ nói thường ngày trong tiếng Anh*. Người dịch: Trần Tất Thắng. Nxb Giáo dục, Hà Nội.

7. Bùi Đình Mỹ (1974). Bước đầu tìm hiểu vấn đề đặc trưng của ngôn ngữ dân tộc. T/c Ngôn ngữ, (2), tr. 1-9.

8. Ferdiand de Saussure (1973). *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*. Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

9. Nguyễn Đức Tồn (2008). *Đặc trưng văn hóa-dân tộc của ngôn ngữ và tư duy*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội, tr. 47.

10. Trung tâm Khoa học Xã hội và nhân văn quốc gia. Viện Ngôn ngữ học (1999). *Từ điển Anh-Việt. English – Vietnamese dictionary*. Nxb TP HCM, TP Hồ Chí Minh.

TIẾNG ANH:

11. Agnes Arany-Makkai, M.A. (1997). *2001 Russian and English Idioms*. Barron's.

12. Cowie, A. Mackin, R & McCraig (1994). *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.

TIẾNG NGA:

13. А.А.Брагина (1981). *Лексика языка и культура страны*. М., "Русский язык".

14. А.И.Федоров (2001). *Фразеологический словарь русского литературного языка*. "Аст Астрель", Москва.

PHÂN TÍCH ĐỐI CHIẾU CẤU TRÚC DẠNG LÁY ABB GIỮA TIẾNG VIỆT VÀ TIẾNG HÁN

Ngô Thị Huệ

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Láy là một hiện tượng hình thái phổ biến trong loại hình học ngôn ngữ. Trong loại hình ngôn ngữ đơn lập như Tiếng Việt, tiếng Hán, láy là một phương thức cấu tạo từ quan trọng. Cấu trúc dạng láy ABB là một trong những dạng láy thường gặp trong đời sống hàng ngày và trong các tác phẩm văn học. Tuy nhiên cấu trúc này vẫn chưa được giới Việt ngữ học quan tâm. Trong bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng đi sâu nghiên cứu đối chiếu cấu trúc dạng láy ABB giữa tiếng Việt và tiếng Hán. Thông qua phân tích đối chiếu, tác giả đã tìm ra được những điểm tương đồng và khác biệt về mặt cấu tạo, ngữ âm, ngữ nghĩa của cấu trúc này trong hai ngôn ngữ.

Từ khóa: Đối chiếu; Việt Hán; cấu trúc dạng láy ABB

Abstract: Reduplication is a common feature of linguistic typology, and an important method of constructing new words in such isolating languages as Vietnamese and Chinese, in which ABB reduplication is one of the most commonly adopted reduplication styles in daily lives and literature works. However, ABB style didn't attain so much attention as it should deserve and is not fully studied by the Vietnamese linguists. This paper incorporated the qualitative and quantitative methods to deeply explore the similarities and differences of Vietnamese and Chinese ABB style in construction, pronunciation and meaning.

Key words: Comparative Research of Vietnamese and Chinese; Reduplication; ABB Style

Láy (Reduplication) là một hiện tượng hình thái phổ biến trong loại hình học ngôn ngữ. Trong loại hình ngôn ngữ đơn lập như tiếng Việt, tiếng Hán, láy là một phương thức cấu tạo từ quan trọng. Cấu trúc dạng láy ABB¹ do tổ hợp từ căn A kết

hợp với hình vị láy âm BB tạo thành (dưới đây gọi tắt là tổ hợp ABB) là một trong những dạng láy thường gặp trong đời sống hàng ngày và trong các tác phẩm văn học. Tuy nhiên, cho đến nay với tiếng Việt cấu trúc này dường như mới chỉ xuất hiện trong từ điển mà chưa được sự quan tâm của các học giả.

Nghiên cứu đối chiếu của chúng tôi dựa trên ngữ liệu do tác giả thu thập được từ 115 tổ hợp ABB thường dùng trong tiếng Việt và 298 tổ hợp ABB tiếng Hán từ bảng thống kê của cuốn “Tám trăm từ Hán ngữ hiện đại” (bản bổ sung) do Lục Thúc Tương (1999) chủ biên.

1. Đối chiếu cấu tạo

Cấu trúc dạng láy ABB của tiếng Việt và tiếng Hán đều do từ căn A kết hợp với hình vị láy âm BB tạo thành. Trong đó từ căn A chủ yếu là tính từ. Với tiếng Việt, trong 115 tổ hợp ABB thì có 110 tổ hợp có A là tính từ, chiếm 96%. Với tiếng Hán, trong 298 tổ hợp thì có 203 tổ hợp có A là tính từ, chiếm 68,12%.

BB trong tổ hợp ABB của tiếng Việt thuộc từ láy hoàn toàn không xác định yếu tố gốc, trong “Từ điển tiếng Việt” hoặc “Từ điển từ láy tiếng Việt” đều có thể tìm thấy loại từ này. BB là tính từ, có thể đứng độc lập thành từ và đảm nhiệm vai trò trung tâm ngữ như “Xe cộ **nườm nượp** như mắc cửi” (ABB “**đông nườm nượp**”). BB là phó từ không thể dùng độc lập, chỉ xuất hiện trong tổ hợp ABB “**Căn phòng tối om om**” (không thể nói “căn phòng om om”). Ngược lại, BB trong tổ hợp ABB của tiếng Hán chỉ có một lượng nhỏ thuộc tính từ láy không xác định yếu tố gốc, có thể đứng độc

¹ Cấu trúc ABB trong tiếng Hán được gọi là “tính từ láy dạng ABB”. Trong tiếng Việt, cho đến nay vẫn chưa có một thuật ngữ chính thức nào dành cho cấu trúc này. Tuy nhiên trong “Từ điển tiếng Việt” do Hoàng Phê (2000)

chủ biên có xuất hiện các từ dạng láy ABB như “tối om om, thơm phưng phức v.v..” và được ghi chú là tính từ. Trong các bài tập tiếng Việt chọn từ thích hợp điền vào chỗ trống của học sinh tiểu học cũng thường xuất hiện loại từ này với tên gọi là “từ tượng hình”.

lập, gồm 46/298, chiếm 15%, ví dụ “茫茫大海 (mang mang đại hải <đại dương mênh mông>) / 白白 (bạch mang mang <trắng mênh mông>), 红旗飘飘 (hồng kỳ phiêu phiêu <cờ đỏ phấp phới>)/ 轻轻松松 (khinh phiêu phiêu <nhẹ thênh thênh>)”, còn phần lớn BB là hậu tố láy âm không đứng độc lập thành từ 145/298, chiếm 49%, ví dụ: “酸溜溜 (toan lựu lựu <chua lòm lòm>), 圆乎乎 (viên hồ hồ <tròn xoe xoe>)” vì thế loại BB là hậu tố không đứng độc lập thành từ này không xuất hiện trong từ điển. Đây là điểm khác biệt lớn nhất giữa hai ngôn ngữ.

Với tiếng Việt, cho đến nay giới Việt ngữ học phân định từ loại của BB vẫn chưa được rõ ràng. Có những trường hợp như “hun hút” (sâu hun hút), sùng sùng (ướt sùng sùng), “Từ điển tiếng Việt” do Hoàng Phê (2000) chủ biên cho là tính từ, nhưng “Từ điển từ láy tiếng Việt” do Hoàng Văn Hành (1995) chủ biên cho là phó từ. Ví dụ, với BB là “tăm tắp”, “Từ điển từ láy tiếng Việt” cho là phó từ và đưa ra ví dụ sau: “*Bà lão vội vàng ăn ngay. Nhưng họ ăn nhanh quá. Mọi người đều lặng lẽ, cắm cúi, mãi mới. Đồi dừa này lên lại có đồi khác xuống. Liên tiếp luôn như vậy. Cừ tăm tắp tăm tắp.* (Nam cao, Một bữa no)

Dưới đây là những ví dụ ABB tồn tại dạng AB:

Tiếng Việt:

ABB

thơm phưng phức
nặng trình trịch
sáng choang choang
tròn xoe xoe
trắng phau phau
thẳng tăm tắp
im thín thít
nóng hôi hôi

Tiếng Hán:

ABB

冷清清 (lãnh thanh thanh <vắng ngán ngắt >)
悲惨惨 (bi thảm thảm <bi thảm>)
孤单单 (cô đơn đơn <cô đơn>)

AB

thơm phức
nặng trịch
sáng choang
tròn xoe
trắng phau
thẳng tắp
im thít
nóng hôi

BB

phưng phức (phó từ)
trình trịch (phó từ)
choang choang (phó từ)
xoe xoe (phó từ)
phau phau (tính từ)
tăm tắp (tính từ)
thín thít (tính từ)
hôi hôi (tính từ)

AB

冷清
悲惨
孤单

Chúng tôi cho rằng, trong ví dụ nêu trên BB “tăm tắp” đảm nhiệm vai trò trung tâm ngữ trong câu vì thế nó là thực từ (tính từ) chứ không phải hư từ (phó từ). Những ví dụ tương tự xuất hiện rất nhiều trong “Từ điển từ láy tiếng Việt”.

Sở dĩ tồn tại vấn đề phân loại chưa được tường minh là vì BB của tiếng Việt khó xác định là tính từ hay phó từ, bởi ý nghĩa của nó tương đối rõ ràng, sử dụng cũng rất linh hoạt. Nếu là phó từ thì BB cũng không giống như các phó từ chỉ mức độ như “rất, lắm, vô cùng...”, mà thiên về đặc tính của tính từ, đó cũng là một trong những nguyên nhân chủ yếu tồn tại những bất cập trong vấn đề phân loại.

Trong tiếng Việt, đại đa số AB có thể kết hợp thành từ. Tác giả khảo sát 115 tổ hợp ABB thì có 85 trường hợp có thể kết hợp tạo thành tính từ song tiết AB, chiếm 74%. Trong tiếng Hán, tác giả khảo sát 298 tổ hợp ABB thì có 46 trường hợp có thể kết hợp tạo thành tính từ song tiết, chiếm 15%. So với tiếng Hán thì tổ hợp ABB của tiếng Việt có thể kết hợp thành từ song tiết AB nhiều hơn. Như vậy BB, AB của tiếng Việt có thể đứng độc lập thành từ, có nghĩa thực nhiều hơn so với tiếng Hán. Điều đó thể hiện tính chất đơn lập của tiếng Việt rõ ràng hơn tiếng Hán.

甜蜜蜜 (điềm mật mật <ngọt lìm lịm>)

甜蜜

空洞洞 (không động động <trống trải>)

空洞

赤裸裸 (xích khóa khóa <trần trùng trực>)

赤裸

Trong tiếng Việt có thể kết hợp thành AB thường BB là phó từ. Còn BB là tính từ thì có trường hợp có thể tồn tại AB, có trường hợp không thể tạo thành AB. Ví dụ: BB “hun hút, nườm nượp” là tính từ, có thể kết hợp với A tạo thành ABB như “sâu hun hút, đông nườm nượp” nhưng không tồn tại AB “sâu hút, đông nượp” v.v..

Về mặt ngữ âm, sự biến đổi ngữ âm (nếu có) ở loại từ này trong hai ngôn ngữ đều xảy ra với BB. Chỉ có điều sự biến đổi ấy ở tiếng Hán tương đối tự do, còn ở tiếng Việt thì tương đối phức tạp.

Trong tiếng Việt, âm cuối và thanh điệu của BB có những biến đổi nhất định. BB tuân thủ theo quy luật ngữ âm bằng trắc đan xen (— ?), (— ´), (` ·), trường hợp BB mang thanh bằng sẽ không có sự biến đổi ngữ âm. Âm cuối biến đổi từ -p、-t、-k (c、ch) sang: -m、-n、-ng (ng、nh).

Quy luật biến đổi ngữ âm xảy ra với âm cuối của BB như sau

[ng←c]: im phẳng phắc

[m←p]: đầy ăm ắp

[n←t]: xanh ngắt ngắt

[nh←ch]: nặng trịch trịch

Với tiếng Hán, trong khẩu ngữ có trường hợp BB có sự biến đổi thanh điệu, BB biến thành thanh một (âm bình). Khác với tiếng Việt, âm cuối của BB không có sự biến đổi. Ví dụ:

黑黝黝 hēi yōuyōu 慢腾腾 màn tēngtēng

沉甸甸 chén diāndiān 毛茸茸 máo rōngrōng

绿油油 lǜ yóuyōu 孤零零 gū línglíng

Lã Thúc Tương (1999) chỉ ra rằng, trong khẩu ngữ tiếng Bắc Kinh thì BB thường đọc thanh một, trước đây rất nhiều sách giáo khoa cũng quy định BB đọc thanh một. Vương Khải Long (2003) cũng cho rằng, phần lớn BB đọc thành thanh một, ngay

cả với những trường hợp BB không phải là thanh một thì cũng vẫn được đọc thành thanh một.

Tác giả tiến hành khảo sát cuốn “Từ điển Hán Việt hiện đại” của Thương Vụ Ấn Thư (Bản lần thứ năm) thấy rằng, trong từ điển có trường hợp ABB được ghi chú thành hai cách đọc, ví dụ như “沉甸甸 chén diāndiān (khẩu ngữ đọc chén diāndiān)、绿油油 lǜ yóuyōu (khẩu ngữ đọc lǜ yōuyōu)” v.v..

Ví dụ trong cuốn “Thi trắc nghiệm trình độ tiếng Hán phổ thông” (NXB Thương Vụ Ấn Thư), trong đó có xuất hiện cấu trúc dạng láy ABB như sau:

“……落光了叶子的柳树上挂满了毛茸茸亮晶晶的银条儿；而那些冬夏常青的松树和柏树上，则挂满了蓬松松沉甸甸的雪球儿……”。（峻青《第一场雪》，作品 5 号）

“……它黑黝黝地卧在那里，牛似的模样”。（自贾平的《丑石》，作品 3 号）

“在这幽美的夜色中，我踏着软绵绵的沙滩，沿着海边，慢慢地向前走去”。（峻青《海滨仲夏夜》，作品 12 号）

Với những cấu trúc dạng láy ABB, phát thanh viên đều đọc BB là thanh một, như: máo rōngrōng、liàng jīngjīng、péng sōngsōng、chén diāndiān、hēi yōuyōu、ruǎn miānmiān. Trên thực tế những hậu tố BB này (茸茸、甸甸、黝黝) vốn dĩ không phải là thanh một, nhưng trong khẩu ngữ có thể đọc BB thành thanh một, sự biến đổi đó tương đối tự do.

Sự biến đổi ngữ âm của cấu trúc này trong hai ngôn ngữ đều xảy ra với âm tiết BB. Sự biến đổi ấy ở tiếng Việt phức tạp hơn so với tiếng Hán. Trong tiếng Việt, BB ngoài thanh điệu có sự biến đổi thì có trường hợp âm cuối cũng có sự biến đổi. Ở tiếng Hán, sự biến đổi ngữ âm chỉ trong khẩu ngữ, tương đối tự do. Ngược lại, trong tiếng Việt sự biến đổi ngữ âm mang tính hệ thống và có quy luật.

2. Đối chiếu ngữ nghĩa

2.1. Nghĩa hạt nhân

Như trên đã nói, ABB của tiếng Việt và tiếng Hán là do từ căn A kết hợp với hình vị láy âm BB tạo thành. Về mặt ngữ nghĩa, nghĩa hạt nhân của tổ hợp này vẫn là ở từ căn A, BB có tác dụng nói rõ bổ sung, phụ nghĩa cho A. Nếu A đơn thuần chỉ là tính từ chỉ tính chất thì sau khi kết hợp với BB, tổ hợp ABB trở thành tính từ biểu thị trạng thái và thường mang hàm ý ở mức độ cao thậm chí là cao nhất.

Ví dụ tiếng Việt: “trắng phau phau”, nghĩa hạt nhân vẫn là “trắng”, nhưng sau khi kết hợp với BB (“phau phau” <tính từ láy không xác định yếu tố gốc> biểu thị trắng đều nhất loạt, không hề có đốm, có vết) thì ABB trở thành tính từ biểu thị trạng thái trắng ở mức độ cao, rất trắng, không bị pha tạp bởi các màu sắc khác.

Ví dụ tiếng Hán: “热腾腾” (nhiệt đằng đằng <nóng hôi hôi>), nghĩa hạt nhân là “nóng”, BB “腾腾” là tính từ láy không xác định yếu tố gốc biểu thị hơi đang bốc lên, tổ hợp ABB biểu thị trạng thái nóng ở mức độ cao, đến mức như còn nhìn thấy hơi nóng đang bốc lên. A “热” đơn thuần chỉ tính chất, kết hợp với BB trở thành tính từ biểu thị trạng thái.

Như vậy, trong tổ hợp ABB, BB không làm thay đổi nghĩa hạt nhân của A mà có tác dụng bổ sung nói rõ trạng thái A ra sao. Ngoài ra, mức độ ý nghĩa của ABB so với A hoặc AB (nếu tồn tại) đều mạnh hơn, thậm chí là cực mạnh.

2.2. Nghĩa sắc thái hình tượng

Tổ hợp ABB của tiếng Việt và tiếng Hán đều mang ý nghĩa sắc thái, hình tượng, nó khơi gợi những liên tưởng phong phú của con người. Nếu chỉ đơn thuần từ căn A sẽ không mang lại giá trị như vậy. Ví dụ chỉ nói “rét/lạnh”(冷) hay “rất rét/rất lạnh” (很冷) sẽ không thể kích thích óc liên tưởng của con người. Nhưng khi nói “rét căm căm” (冷飕飕, lãnh suu suu) sẽ làm ta nghĩ đến cái rét rất đậm, như có kim châm vào da thịt, đến mức phải run lên. Với tiếng Hán BB “飕飕” còn là từ láy tượng thanh biểu thị tiếng gió thổi, vì thế

sau khi kết hợp với A“冷” tạo thành “冷飕飕” khiến ta liên tưởng tới cảnh người co rúm lại trong gió lạnh và cái rét cắt da cắt thịt của mùa đông.

Cho dù BB với tư cách là từ hay hậu tố, có nghĩa thực hay nghĩa đã bị hư hóa, hoặc đang trong quá trình hư hóa, thì sau khi kết hợp với A tạo thành ABB đều biểu thị nghĩa hình tượng, sinh động, cụ thể.

Ngoài ra, ABB của tiếng Việt, tiếng Hán còn có những điểm tương đồng như cùng một BB có thể kết hợp với nhiều A khác nhau, cùng một A có thể kết hợp với nhiều BB khác nhau nhằm mô tả những trạng thái khác nhau, tu sức cho những đối tượng khác nhau.

a. Cùng một A có thể kết hợp với nhiều BB khác nhau

Ví dụ: Với A là tính từ chỉ màu “đỏ”, khi kết hợp với nhiều BB khác nhau, biểu thị nghĩa hạt nhân là màu đỏ nhưng đỏ với những sắc thái, trạng thái khác nhau, tu sức cho những đối tượng khác nhau.

Ví dụ tiếng Việt

“*đỏ rùng rục*” để chỉ mặt trời đỏ với ánh sáng và sức nóng bốc lên mạnh lan tỏa ra xung quanh.

“*đỏ phùng phùng*” biểu thị khuôn mặt do uống rượu hay nổi giận, bực tức mà đỏ lên; “*rùng rục*” và “*phùng phùng*” đều mang theo lớp nghĩa là nhiệt lượng đột nhiên tăng mạnh lên.

“*đỏ chon chót*” là đỏ ở mức độ cao, gây chói mắt, không thích mắt, thường dùng để miêu tả môi son, má đỏ hay quả chín đỏ v.v..

“*đỏ hồng hồng*” chỉ màu đỏ của da thịt trẻ mới sinh, màu đỏ của sự sống mới trào đời khỏe mạnh và đáng yêu.

“*đỏ hây hây*” là màu đỏ phơn phớt với vẻ mỡ màng, tươi tắn, đầy sức sống, thường miêu tả má đỏ của trẻ nhỏ hay các cô gái.

“*đỏ au au*” là sắc đỏ tươi của sự săn chắc, rắn rỏi, gây cảm giác thích mắt, thường miêu tả nước da khỏe mạnh của người già.

Ví dụ tiếng Hán:

“红灿灿” (hồng xán xán) : BB“灿灿”là tính từ láy không xác định yếu tố gốc, biểu thị ánh sáng chói lọi, kết hợp với A tạo thành “红灿灿” thường miêu tả mặt trời, ánh hoàng hôn với trạng thái đỏ rực.

“红艳艳” (hồng diễm diễm) : BB “艳艳” là tính từ láy không xác định yếu tố gốc, biểu thị ánh sáng, màu sắc rực rỡ, đẹp mắt. 红艳艳 thường miêu tả trạng thái đỏ rực rỡ của mặt trời hay đóa hoa.

“红通通” (hồng thông thông): BB“通通”là phó từ láy biểu thị toàn bộ, tất cả, mang nghĩa tăng cường, kết hợp thành ABB biểu thị trạng thái đỏ ở mức độ cao, rất đỏ, thường dùng để miêu tả khuôn mặt, mặt trời, ngọn lửa.

“红彤彤” (hồng đồng đồng) : BB“彤彤” là hậu tố láy âm không đứng độc lập thành từ (彤 với nghĩa là màu đỏ), có tác dụng biểu thị nghĩa tăng cường. Tổ hợp “红彤彤” biểu thị mặt trời, khuôn mặt với trạng thái rất đỏ.

“红扑扑” (hồng phúc phúc): BB “扑扑”là hậu tố láy âm không đứng độc lập thành từ (“扑” biểu thị đập, thoa, xoa), 红扑扑 làm ta liên tưởng tới khuôn mặt như được thoa phấn hồng, biểu thị làn da, đôi má với trạng thái đỏ hồng hào, tràn đầy sự sống.

红润润 (hồng nhuận nhuận): BB “润润”là hậu tố láy âm không đứng độc lập thành từ (“润” biểu thị mịn màng, tươi sáng. “红润润”thường miêu tả khuôn mặt, nước da, ánh đèn ở trạng thái đỏ hồng, mỡ màng, đẹp mắt.

Chúng tôi phát hiện, tổ hợp ABB biểu thị màu sắc rất phong phú, dường như màu sắc cơ bản nào cũng có thể tìm thấy trong tổ hợp này. Vì sao hai ngôn ngữ đều sử dụng cấu trúc dạng láy ABB để biểu thị trạng thái của sắc màu? Đó là vì thế giới hiện thực rực rỡ muôn màu, nó cần có ngôn ngữ hình tượng, âm thanh sinh động để thể hiện thế giới muôn sắc màu ấy. Hơn nữa, tổ hợp ABB là do A kết hợp với BB tạo thành, từ căn A biểu thị tính chất của màu sắc, BB biểu thị trạng thái sắc màu của A ra sao, do đó, cùng là một sắc màu nhưng khi kết hợp với BB không giống nhau sẽ biểu thị trạng thái sắc màu khác nhau, tu sức cho những đối tượng khác nhau.

b. Cùng một BB có thể kết hợp với nhiều A khác nhau

Ví dụ tiếng Việt với BB là “ngăn ngắt”, có các tổ hợp ABB như: “*lạnh ngăn ngắt, vắng ngăn ngắt, đặng ngăn ngắt, xanh ngăn ngắt, tím ngăn ngắt*”. Ở đây cho dù A khác nhau nhưng đều có đặc trưng giống nhau của BB, tức là “lạnh, vắng, đặng, xanh, tím” ở trạng thái mức độ cao. “lạnh ngăn ngắt, vắng ngăn ngắt, đặng ngăn ngắt” đều biểu thị trạng thái lạnh lẽo, vắng vẻ, nhạt nhẽo với hàm ý không thích, không mong muốn, không hài lòng của người nói; “xanh ngăn ngắt, tím ngăn ngắt” đều biểu thị sắc xanh đậm, tím đậm lan tỏa rộng trong không gian chứ không phải một chấm nhỏ, hàm chứa màu sắc (xanh, tím) ở trạng thái mức độ cao.

Ngoài BB là “ngăn ngắt”, tiếng Việt còn có một số BB có khả năng kết hợp với nhiều A khác nhau như: *xanh thăm thăm, sâu thăm thăm; đỏ lòm lòm, chua lòm lòm...*

Cho dù kết hợp với A để tạo thành tổ hợp ABB, nhưng BB trong tiếng Việt vẫn có một cơ cấu nghĩa của riêng mình, cũng như A vẫn có nghĩa độc lập với BB trong tổ hợp ABB [4, 394].

Trong tiếng Việt, cùng một BB có thể kết hợp với nhiều A khác nhau nhưng khả năng tổ hợp của BB không mạnh. Bởi đại đa số BB của tiếng Việt có nghĩa thực nên việc kết hợp với nhiều A khác nhau sẽ bị hạn chế.

Ví dụ tiếng Hán:

Nhóm 1:

淋淋 (lâm lâm) : 湿淋淋 (thấp lâm lâm <ướt sùng sùng>), 雨淋淋 (vũ lâm lâm <mưa dầm dề>), 泪淋淋 (lệ lâm lâm <nước mắt dầm đìa>), 血淋淋 (huyết lâm lâm <máu toe toét>) v.v..

Nhóm 2 :

滋滋 (tư tư) : 乐滋滋 (lạc tư tư <sung sướng>), 美滋滋 (mỹ tư tư <vui sướng>), 喜滋滋 (hỉ tư tư <vui sướng/ hân hoan>) v.v..

Nhóm 3 :

乎乎 (hồ hồ) : 香乎乎 (huang hồ hồ <thơm phương phức>), 潮乎乎 (trào hồ hồ <ướt nhoen

nhoét>), 圆乎乎 (viên hồ hồ <tròn xoe xoe>), 光乎乎 (quang hồ hồ <trọc lông lóc>), 油乎乎 (dầu hồ hồ <nhớt nhều nhều>), 甜乎乎 (điềm hồ hồ <ngọt lìm lìm>) v.v..

巴巴 (ba ba) : 干巴巴 (can ba ba <khô không khốc>), 淡巴巴 (đạm ba ba <nhạt phèo phèo>), 短巴巴 (đoản ba ba <ngắn cùn cùn>), 紧巴巴 (khẩn ba ba <chật nình ních>) v.v..

Nhóm 1 BB “淋淋” có nghĩa thực, có thể đứng độc lập thành từ, đây là những tính từ láy không xác định yếu tố gốc. Sau khi kết hợp với A tạo thành ABB thì ý nghĩa của BB vẫn tương đối rõ ràng.

“淋淋” biểu thị nước, mồ hôi v.v... đang nhỏ giọt. Khi BB kết hợp với A tạo thành các tổ hợp ABB thì nghĩa hình tượng, cụ thể ấy của BB vẫn tiềm ẩn, như: “湿淋淋” (ướt sùng sùng), “雨淋淋” (mưa dầm dề), “泪淋淋” (nước mắt đầm đìa), “血淋淋” (máu toe toét).

Nhóm 2 “滋滋” là hậu tố láy âm, không đứng độc lập thành từ. “滋” mang nghĩa là “nảy, đâm, mọc (滋润: tươi nhuận, 滋养: bồi bổ)”. Cho dù ý nghĩa của BB đã bị hư hóa hoặc đang trong quá trình hư hóa nhưng dường như nó vẫn hàm ẩn trong tổ hợp ABB. “乐滋滋 (sung sướng), 美滋滋 (vui sướng, đắc chí), 喜滋滋 (hân hoan, vui sướng)” khiến ta liên tưởng tới trạng thái hân hoan vui sướng đang lan tỏa và “thẩm thấu” trong tâm hồn.

Nhóm 3 là hậu tố láy âm “乎乎, 巴巴”, không đứng độc lập thành từ. Đây là hậu tố điển hình cho cấu trúc dạng láy ABB của tiếng Hán. Tiếng Việt không có kiểu hậu tố này. Nó có thể kết hợp được với rất nhiều A khác nhau. Ý nghĩa của nó về cơ bản đã bị hư hóa, rất khó để nhận biết nó bổ sung nói rõ cái gì cho A, dường như chỉ có tác dụng cấu tạo từ [14,21]. Dù vậy khi kết hợp với A người ta vẫn nhận thấy sắc thái hình tượng và ý nghĩa tăng cường mà nó đem lại. Ví dụ: “傻乎乎” khiến người ta nghĩ đến vẻ ngốc nghếch một cách đáng yêu, “短巴巴” là trạng thái ngắn cùn cùn, không đẹp mắt, gây khó chịu cho người nói v.v..

Khả năng cùng một BB giống nhau có thể kết hợp với nhiều A khác nhau của tiếng Việt không

như tiếng Hán. Bởi đại đa số BB của tiếng Việt có nghĩa thực, do đó việc kết hợp với nhiều A khác nhau sẽ bị hạn chế. Ngược lại BB của tiếng Hán thì đang trong quá trình hư hóa hoặc đã hư hóa, do đó khả năng kết hợp với nhiều A khác nhau mạnh. Khả năng tổ hợp của BB càng mạnh chứng tỏ mức độ ý nghĩa hư hóa càng cao còn khả năng tổ hợp của BB càng yếu chứng tỏ mức độ ý nghĩa hư hóa càng thấp.

3. Kết luận:

Thông qua đối chiếu cấu trúc dạng láy ABB giữa tiếng Việt và tiếng Hán, chúng tôi đã tìm ra những điểm tương đồng và khác biệt như sau:

Tương đồng:

ABB trong tiếng Việt và tiếng Hán đều do từ căn A kết hợp với BB tạo thành. Trong đó phần lớn A là tính từ. Ở tiếng Việt trong 115 tổ hợp ABB thì có 110 tổ hợp có A thuộc tính từ, chiếm 96%. Tiếng Hán trong 298 tổ hợp ABB thì có 203 tổ hợp có A là tính từ, chiếm 68,12%.

Trong tổ hợp ABB có một bộ phận BB là tính từ láy không xác định yếu tố gốc, có thể đứng độc lập thành từ.

Trong tổ hợp ABB, cùng một A có thể kết hợp với nhiều BB khác nhau, cùng một BB có thể kết hợp với A khác nhau.

Nghĩa hạt nhân của ABB là ở từ căn A. BB không làm thay đổi nghĩa hạt nhân của A mà có tác dụng nói rõ bổ sung, phụ nghĩa cho A.

ABB mang ý nghĩa sắc thái hình tượng, cụ thể và sinh động, nó luôn khơi gợi những liên tưởng phong phú của con người. Nếu chỉ đơn thuần sử dụng A sẽ không có giá trị đó, cho dù BB có thể đứng độc lập cũng có những hạn chế nhất định. Ý nghĩa sắc thái hình tượng ấy của ABB là do A kết hợp với BB tạo thành.

Ngữ nghĩa của ABB thường bao hàm mức độ cao thậm chí là cao nhất, so với từ căn A hoặc song tiết AB (nếu tồn tại) thì mức độ của ABB càng cao. Do đó, trước ABB không được dùng phó từ chỉ mức độ cao như “rất, quá, cực kỳ (太, 很, 非常…….) v.v..

Khác biệt

Với tiếng Việt, BB trong tổ hợp ABB thuộc từ láy hoàn toàn không xác định yếu tố gốc, là một phần quan trọng của từ láy tiếng Việt, thông thường trong “Từ điển tiếng Việt” hoặc “Từ điển từ láy tiếng Việt” đều có thể tìm thấy. Ngược lại, BB trong tổ hợp ABB của tiếng Hán chỉ có một lượng nhỏ là tính từ láy hoàn toàn không xác định yếu tố gốc, còn đại đa số BB là hậu tố láy âm không đứng độc lập thành từ vì thế chúng không xuất hiện trong từ điển. Đây là điểm khác biệt lớn nhất giữa hai ngôn ngữ.

Trong tiếng Việt, đại đa số AB có thể kết hợp thành từ. Tác giả khảo sát 115 tổ hợp ABB thì có 85 trường hợp có thể kết hợp tạo thành tính từ song tiết AB, chiếm 74%. Trong tiếng Hán, tác giả khảo sát 298 tổ hợp ABB thì có 46 trường hợp có thể kết hợp tạo thành tính từ song tiết, chiếm 15%. So với tiếng Hán thì tổ hợp ABB của tiếng Việt có thể kết hợp thành từ song tiết AB nhiều hơn. BB, AB của tiếng Việt có thể đứng độc lập thành từ, có nghĩa thực nhiều hơn so với tiếng Hán. Điều đó thể hiện tính chất đơn lập của tiếng Việt rõ ràng hơn tiếng Hán.

Thanh điệu và âm cuối của BB trong tổ hợp ABB của tiếng Việt có những biến đổi ngữ âm nhất định, sự biến đổi này tuân thủ theo những quy luật chặt chẽ. Ngược lại, sự biến đổi thanh điệu của BB trong tổ hợp ABB của tiếng Hán chỉ xuất hiện ở khẩu ngữ và tương đối tự do.

Trong tiếng Hán, “乎乎 (hồ hồ), 巴巴 (ba ba)” là hậu tố láy âm điển hình cho tổ hợp ABB. Nó có thể kết hợp được với rất nhiều A khác nhau. Tiếng Việt không có kiểu hậu tố này.

So với tiếng Hán thì khả năng cùng một BB giống nhau có thể kết hợp với nhiều A khác nhau của tiếng Việt yếu hơn. Bởi đại đa số BB của tiếng Việt có nghĩa thực, do đó việc kết hợp với nhiều A khác nhau sẽ bị hạn chế. Ngược lại, BB của tiếng Hán thì đang trong quá trình hư hóa hoặc đã hư hóa, do đó khả năng kết hợp với nhiều A khác nhau mạnh hơn. Khả năng tổ hợp của BB càng mạnh chứng tỏ mức độ ý nghĩa hư hóa càng cao

còn khả năng tổ hợp của BB càng yếu chứng tỏ mức độ ý nghĩa hư hóa càng thấp. Đặc điểm trên đây cũng phần nào phản ánh tính chất đơn lập của tiếng Việt mạnh hơn tiếng Hán.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Tài Cẩn “*Ngữ Pháp Tiếng Việt*”, NXB Đại học và trung học, 1975.
2. Mai Ngọc Chừ chủ biên, Nguyễn Thị Ngân Hoa, Đỗ Việt Hùng..., *Nhập môn ngôn ngữ học*, NXB Giáo Dục, 2007.
3. Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến “*Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*”, NXB Giáo dục, 2006.
4. Hoàng Văn Hành “*Những đơn vị từ vựng kiểu như au, ngắt trong đồ au, xanh ngắt*” trong “*Tuyển tập ngôn ngữ học*”, NXB Khoa học xã hội, 2010.
5. Hoàng Văn Hành “*Từ láy trong tiếng Việt*”, NXB Khoa học xã hội, 1985.
6. Hoàng Văn Hành chủ biên “*Từ điển từ láy tiếng Việt*”, NXB Giáo dục, 1995.
7. Ngô Thị Huệ “*Tính phổ biến của phương thức lặp trong loại hình học ngôn ngữ dưới góc độ ngôn ngữ học tri nhận*”, Tạp chí Ngôn ngữ số 8, 2014.
8. Hồ Lê “*Vấn đề cấu tạo của từ của tiếng Việt hiện đại*”, NXB Khoa học xã hội, 1976.
9. Hà Quang Năng “*Đạy và học từ láy ở trường phổ thông*”, NXB Giáo dục, 2003.
10. Hoàng Phê chủ biên “*Từ điển tiếng Việt*” (Viện ngôn ngữ học), NXB Đà Nẵng, 2000.
11. Sapir Edward 1921 《*语言论*》(Language), 陆桌元译, 商务印书馆, 2010.
12. 吕叔湘《*吕叔湘文集*》(第二卷), 商务印书馆, 1990.
13. 吕叔湘主编《*现代汉语八百词*》(增订本), 商务印书馆, 1999.
14. 邵敬敏 *ABB式形容词动态研究*, 《世界汉语教学》, 1990年第一期.
15. 邵敬敏 *词典编写和ABB式形容词的处理*, 《辞书研究》, 1985年4期.
16. 王国璋主编《*现代汉语重叠形容词用法例释*》, 1996.
17. 王启龙《*现代汉语形容词计量研究*》, 北京语言大学出版社, 2003.
18. 吴氏惠 (Ngô Thị Huệ) 《*语言类型学视野下的越南语, 汉语形容词重叠对比研究*》华东师范大学博士论文, 2013年.
19. 朱德熙《*现代汉语语法研究*》, 商务印书馆, 1980.

ĐỀ XUẤT TỪNG BƯỚC XÂY DỰNG MÔ HÌNH HỌC TẬP KẾT HỢP B-L (BLENDED LEARNING) TẠI KHOA VIỆT NAM HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Đào Thị Thanh Huyền
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết hướng tới triển khai mô hình đào tạo kết hợp BL (Blended learning), một trong những mô hình đào tạo của e-learning tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội. Mô hình kết hợp cả hai hình thức dạy học truyền thống và dạy học trực tuyến e-learning nhằm mang kết quả cao nhất cho người học, đó là mô hình học tập kết hợp Blended solution hay Blended learning. Với những lợi thế của hình thức đào tạo truyền thống như cung cấp tương tác tốt giữa người dạy và người học, người dạy có thể theo dõi sự tiến bộ của người học, đưa ra các tác động sư phạm cần thiết và những lợi thế của e-learning mang lại, hình thức đào tạo này được coi như một cách lựa chọn hợp lí, cung cấp cho người học một quá trình đào tạo tổng thể. Việc triển khai Blended learning trong giáo dục đào tạo tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội là một xu hướng tất yếu nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy cũng như học tập tiếng Việt và văn hóa Việt Nam, đồng thời cũng là việc làm cần thiết để chúng ta tiếp cận với giáo dục thế giới hiện nay.

Những năm gần đây, cùng với sự phát triển của tin học và truyền thông, các phương thức giáo dục ở Việt Nam ngày càng được cải tiến, nâng cao chất lượng, tiết kiệm thời gian và tiền bạc cho người học. Sự phát triển đó cũng phù hợp với Chỉ thị 58-CT/TW ngày 17/02/2000 của Bộ Chính trị về đẩy mạnh ứng dụng và phát triển công nghệ thông tin phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Chỉ thị nêu rõ “*Đẩy mạnh công nghệ thông tin trong công tác giáo dục và đào tạo ở các cấp học, bậc học, các ngành học. Phát triển các hình thức đào tạo từ xa phục vụ cho nhu cầu học tập của toàn xã hội. Đặc biệt, tập trung phát triển mạng máy tính phục vụ cho giáo dục và đào tạo, kết nối mạng internet tất cả các cơ sở giáo dục và đào tạo*”. Theo đó, thuật ngữ E-

learning, Blended learning cũng đã dần dần trở nên quen thuộc đối với chúng ta. Sau đây, chúng ta sẽ tìm hiểu sâu hơn về các khái niệm đó.

1. Khái niệm về E-learning và Blended Learning

1.1. Khái niệm chung

Thuật ngữ mới e-learning là tên viết tắt của cụm từ tiếng Anh “electronic learning”. Dưới đây là một số trong rất nhiều những quan điểm, định nghĩa khác nhau về thuật ngữ này:

- Theo *William Horton*, e-learning là việc sử dụng các công nghệ Web và Internet trong học tập.

- Theo *MASIE Center*, e-learning là việc học tập hay đào tạo được chuẩn bị, truyền tải hoặc quản lý sử dụng nhiều công cụ của công nghệ thông tin, truyền thông khác nhau.

- Theo *Edusoft Ltd.*, e-learning là cách thức học mới qua mạng Internet, qua đó học viên có thể học mọi lúc, mọi nơi, học theo sở thích và học suốt đời.

Tuy có nhiều cách hiểu nhưng nói chung e-learning đều có ba đặc điểm chung như sau:

- Dựa vào công nghệ thông tin và truyền thông trên nền tảng mạng Internet và công nghệ Web.

- Về bản chất thì đó vẫn là quá trình truyền tải kiến thức từ người dạy đến người học dưới sự giám sát của hệ thống quản lí. Do vậy, cần tuân thủ các tiến trình cơ bản trong quá trình đào tạo và triển khai hệ thống. E-learning luôn được hiểu là gắn liền với quá trình học hơn là quá trình dạy học.

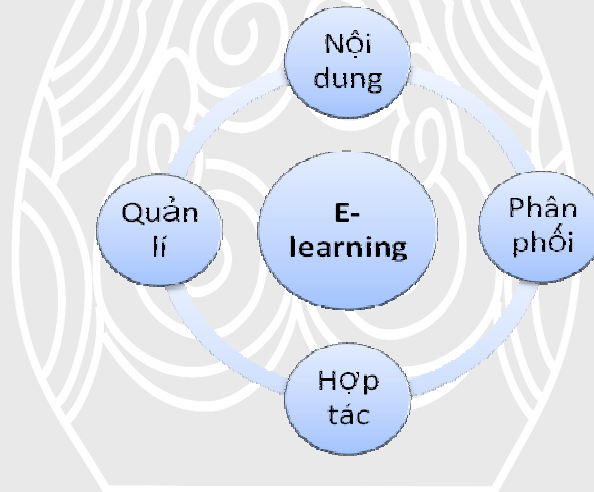
- E-learning tạo điều kiện cho người học và người dạy hay giữa cộng đồng người học với nhau trao đổi thông tin dễ dàng hơn, cũng như đưa ra nội dung học tập phù hợp với khả năng và sở thích của từng cá nhân.

Vậy, chúng ta có thể hiểu một cách đầy đủ nhất

e-learning là quá trình đào tạo dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông nhằm hướng tới thực hiện tốt mục tiêu học tập, trong đó người học dễ dàng lựa chọn nội dung học tập phù hợp với khả năng, sở thích từng cá nhân và sự tương tác trực tiếp giữa người dạy và người học cũng như giữa cộng đồng học tập được thực hiện một cách thuận lợi.

1.2. Mô hình khái niệm e-learning

Mô hình tổng quát khái niệm e-learning gồm 4 thành phần, mỗi thành phần đều được tách riêng biệt và cung cấp các dịch vụ khác nhau, toàn bộ hoặc một phần của những thành phần này sẽ được truyền tải đến người học thông qua các phương tiện truyền thông điện tử.

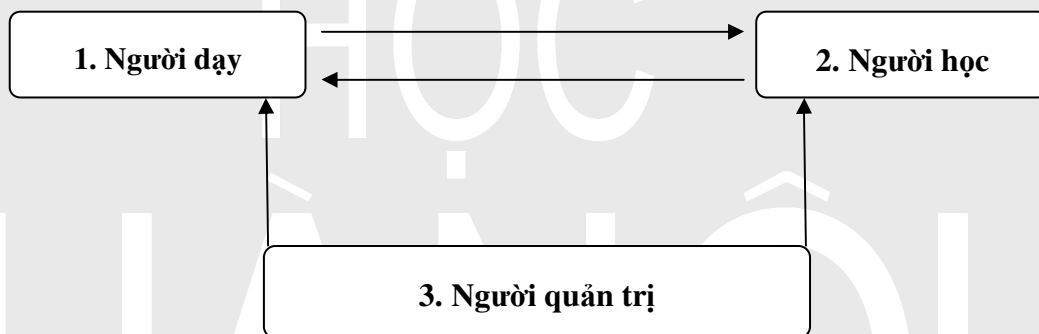


- a) *Nội dung*: Bao gồm các nội dung đào tạo, bài giảng được thể hiện dưới dạng phương tiện truyền tải, đa phương tiện.
- b) *Phân phối*: Phân phối các nội dung đào tạo được thực hiện thông qua các phương tiện điện tử. Ví dụ tài liệu được gửi cho người học bằng email, người học học trên website hoặc qua đĩa CD-ROM multimedia...
- c) *Quản lí*: Quá trình quản lí học tập, đào tạo được thực hiện nhờ phương tiện truyền thông điện

- tử. Ví dụ: đăng kí học, theo dõi tiến độ học tập, thi kiểm tra đánh giá thực hiện thông qua mạng internet.
- d) *Hợp tác*: Sự hợp tác, trao đổi của người học trong quá trình học tập qua phương tiện truyền thông điện tử. Ví dụ: thảo luận thông qua chatting, forum trên mạng.

1.3. Đối tượng tham gia e-learning

Con người được coi là chủ thể trong hệ thống e-learning. Con người ở đây gồm: người học, người dạy và người quản trị.



- Công việc của người dạy là chuẩn bị kịch bản, biên soạn bài giảng, cung cấp kiến thức cho người học, trao đổi thông tin với người học, theo dõi quá trình học tập của người học...
- Công việc của người học là học tập (chủ

yếu là tự học) để lĩnh hội kiến thức, trao đổi thông tin với người dạy và người học khác...

- Công việc của người quản trị là quản lí quá trình học, thông tin cá nhân, cấp và xóa tài khoản của người học, quản lí quá trình dạy, cấp quyền

cho người dạy, quản lý chương trình học, thời khóa biểu...

1.4. Đặc điểm của e-learning

Hiện nay, e-learning đang phát triển rất mạnh mẽ và thu hút được sự quan tâm đặc biệt của người dạy, người học cũng như các cơ sở đào tạo ở Việt Nam cũng như trên thế giới. E-learning

được coi như một phương thức đào tạo trong tương lai gần. Về bản chất, đó vẫn là quá trình truyền tải kiến thức từ phía người dạy tới người học nhưng vẫn có những đặc điểm khác biệt với lớp học truyền thống (face-to-face). Sau đây chúng ta có thể so sánh một vài sự khác biệt giữa lớp học truyền thống và lớp học e-learning.

Yếu tố	Lớp học truyền thống	Lớp học e-learning
Lớp học	- Phòng học, kích thước hạn chế - Số lượng người học hạn chế - Học đồng bộ (học tập theo một trình tự nhất định)	- Mọi lúc, mọi nơi - Số lượng người học không hạn chế - Học không đồng bộ (chủ động lựa chọn nội dung phù hợp)
Phương tiện	- Power point - Giáo trình, thư viện - Video	- Đa phương tiện - Thư viện số - Đồng bộ hay không đồng bộ
Thích ứng cá nhân	- Cách thức học tập chung cho mọi người	- Cách thức và nhịp độ học tập được xác định bởi người học.
Bản chất	- Người dạy làm trung tâm	- Người học làm trung tâm

E-learning là mô hình đào tạo kết hợp cân đối giữa lý thuyết và thực hành trong môi trường đào tạo trực tuyến. Tại sao e-learning đang trở thành xu thế tất yếu trong nền kinh tế tri thức? Bởi hình thức này có rất nhiều ưu điểm.

a) *Đối với người học:* E-learning cung cấp một phương pháp hiệu quả và thuận lợi để học các kỹ năng và kiến thức. Người học có thể học mọi lúc mọi nơi, dù đang ở đâu và vào lúc nào. Người học cũng không cần phải đi lại nhiều và vẫn có thể vừa học vừa làm bởi họ có thể tự quyết định tiến trình học tập của mình. Người học tham gia các khóa học e-learning được thiết kế hợp lý kèm theo multimedia làm cho thông tin phong phú, đa dạng khiến cho hiệu quả học tập tăng lên rõ rệt. Các khóa học này được triển khai trong thời gian ngắn nhưng vẫn bảo đảm được chất lượng. Tham gia các khóa học e-learning, người học dễ dàng truy cập những tài liệu khi cần thiết, đặc biệt nó còn phù hợp với những người có sức khỏe yếu hay tàn tật không có điều kiện đến các cơ sở đào tạo để học tập. Tóm lại, e-learning cho phép học viên làm chủ hoàn toàn quá trình học của bản thân, từ thời gian, lượng kiến thức cần học cũng như thứ

tự học các bài, đặc biệt là cho phép tra cứu trực tuyến những kiến thức có liên quan đến bài học một cách tức thời, duyệt lại những phần đã học một cách nhanh chóng, tự do trao đổi mới những người cùng học hoặc giáo viên ngay trong quá trình học, những điều mà theo cách học truyền thống là không thể hoặc đòi hỏi chi phí quá cao.

Tuy nhiên, hình thức đào tạo e-learning cũng có nhiều điểm hạn chế đối với người học. Đó là việc đòi hỏi người học phải có kỹ thuật phức tạp (phải thông thạo một số kỹ năng sử dụng máy tính, cài đặt và sử dụng các phần mềm liên quan đến bài học), cần có chi phí cao (máy tính phải có cấu hình phù hợp, được kết nối internet). Một số người học cũng có thể cảm thấy buồn tẻ, thiếu quan hệ bạn bè, thầy cô và sự tiếp xúc trên lớp. Việc học tập qua mạng cũng đòi hỏi người học phải có trách nhiệm hơn, tự giác hơn với việc học của mình, nếu không tự giác học tập, khóa học e-learning sẽ thất bại hoàn toàn

b) *Đối với các cơ sở đào tạo:* Khi thiết kế và cung cấp các khóa học trực tuyến e-learning, các cơ sở đào tạo có thể giảm chi phí tổ chức và quản lý đào tạo trong khi vẫn đào tạo được số lượng lớn

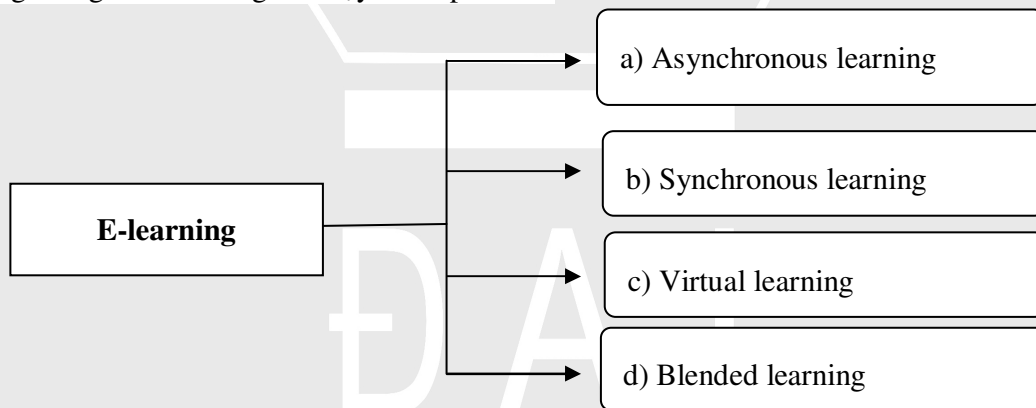
người học. Sở dĩ nói như vậy vì các cơ sở cần ít phương tiện hơn, các máy chủ và phần mềm cần thiết cho việc học trên mạng có chi phí rẻ hơn rất nhiều so với việc xây dựng các phòng học và các các cơ sở vật chất khác. Các khóa học e-learning cũng giảm chi phí cho người dạy vì giáo viên không phải mất thời gian đến chỗ dạy, việc này sẽ tiết kiệm được khá nhiều các chi phí khác.

Nhưng chúng ta cũng cần rõ, một khóa học e-learning làm giảm chi phí tổ chức và quản lý đào tạo nhưng phát triển một lớp học e-learning có thể tốn gấp 4-10 lần so với một khóa học thông thường với nội dung tương đương. Do đó, khi quyết định lựa chọn hình thức đào tạo e-learning hay truyền thống chúng ta cần xem xét, so sánh giữa chi phí phát triển khóa học với chi phí quản lý khoa học. Thêm vào đó, việc triển khai e-learning cũng đòi hỏi người dạy cần phải có

những kỹ năng mới so với giảng dạy theo cách truyền thống. Các cơ sở đào tạo cũng cần tính đến việc sẽ gặp phải sự ngần ngại từ phía người học hay việc một số môn học cần sự tương tác trực tiếp không thể triển khai mô hình học trực tuyến e-learning.

1.5. Hình thức đào tạo Blended Learning

Việc triển khai áp dụng e-learning khá đa dạng, đơn giản nhất là hình thức cung cấp bài giảng điện tử trên đĩa CD-ROM (CBT-Computer Based Training) cho người học tự học và phức tạp hơn là những lớp học ảo được tổ chức trên mạng internet với sự quản lý một cách có hệ thống. Trong e-learning có một số hình thức đào tạo cơ bản sau, trong đó tác giả bài viết rất chú trọng đến hình thức thứ 4, Blended learning, mô hình đào tạo kết hợp.



a) Hình thức đào tạo không đồng bộ (Asynchronous learning)

Đối với hình thức đào tạo này, việc dạy và học diễn ra không đồng thời, giữa người dạy và người học không có sự tương tác trực tiếp với nhau. Người dạy chuẩn bị bài học trước khi khóa học diễn ra, còn người học có quyền quyết định khi họ muốn tham gia vào một khóa học. Đào tạo không đồng bộ gồm các hình thức sau: tự học trên web/internet/intranet (đào tạo dựa trên cơ sở Web-WBT-Web Based Training); học bằng băng cassette hay băng video; hỏi và trả lời qua diễn đàn hoặc email. Lợi ích của hình thức học này là người học thoải mái hơn về thời gian, đây là một phương pháp tự học tốt nhưng nhược điểm của nó là người học có thể cảm thấy bị cô lập hoặc đôi

khi động lực học tập bị giảm đi. Thêm nữa, học tập không đồng bộ không cung cấp phản hồi ngay lập tức về kết quả học tập của người học.

b) Hệ thống đào tạo đồng bộ (Synchronous learning)

Đây là việc học tập có sự hướng dẫn trực tiếp của người dạy, người học tham gia học gần như cùng một thời điểm và trao đổi thông tin trực tiếp với nhau. Việc học tập diễn ra thông qua internet/intranet, sử dụng hệ thống quản lý học tập LMS (Learning Management System). Người học và người dạy có thể có khoảng cách về không gian. Đào tạo đồng bộ được thực hiện qua các hình thức: học qua chương trình truyền hình trực tiếp, hội thảo bằng âm thanh và hình ảnh, điện thoại internet. Hình thức học này giúp cung cấp ngay

những phản hồi về quá trình học tập của người học để người dạy và người học có những điều chỉnh cần thiết.

c) Hình thức đào tạo (Virtual learning)

Đây là hình thức học tập được tổ chức ở các “lớp học ảo” ngay trên mạng như các lớp học thông thường và thông qua mạng internet/intranet, sử dụng hệ thống quản lý học tập LMS. Các giờ học trực tuyến được tổ chức để thảo luận về các vấn đề giữa người học và người dạy, giữa các người học với nhau. Người học có thể học trực tiếp hoặc xem lại các bài giảng và làm bài tập offline với hình thức giống như đang tham gia lớp học trực tiếp.

d) Mô hình đào tạo kết hợp (Blended learning)

E-learning sẽ trở thành xu thế của thời đại nhưng chúng ta cũng không thể phủ nhận rằng cách học truyền thống vẫn sẽ phải là phương thức chủ yếu và phổ biến bởi nó phù hợp với tất cả các người học và gắn liền với thói quen mỗi người từ khi còn nhỏ, nên với cách học truyền thống người học cảm thấy được tiếp xúc nhiều hơn, “an toàn” hơn khi được nghe giảng trực tiếp, được giải quyết vấn đề trực tiếp với giáo viên. Nó còn phù hợp với nhiều dạng học viên khác nhau, đối với những học viên không tự giác, không có thói quen tự làm việc hay chủ động làm việc thì cách học truyền thống ít nhiều cũng có tác động đến họ khi họ được học trực tiếp với giáo viên trên lớp. Đối với giáo viên cũng có thể quan sát được thái độ học tập và khả năng học tập của mỗi học viên thông qua tiếp xúc trực tiếp. Nhưng ngược lại, chúng ta cũng phải công nhận những ưu điểm tuyệt vời của e-learning (như đã phân tích ở trên), những ưu điểm đó chúng ta không thể tìm thấy ở cách dạy học truyền thống. Vậy nên có một mô hình kết hợp cả hai hình thức dạy học truyền thống và dạy học trực tuyến e-learning nhằm mang kết quả cao nhất cho người học, đó là mô hình học tập kết hợp Blended solution hay Blended learning. Blended learning cũng có nhiều cách triển khai, nhiều mô hình dạy và học. Ví dụ mô hình đào tạo kết hợp giữa hình thức đào tạo đồng bộ với hình thức đào tạo truyền thống hoặc giữa hình thức đào tạo

không đồng bộ với hình thức đào tạo truyền thống... E-learning cũng cần sự tiếp xúc giữa người dạy và người học, sự tiếp xúc nhiều hay ít là tùy thuộc và đặc trưng của mỗi môn học hay mục tiêu đào tạo của các cơ sở đào tạo. Trong giai đoạn đầu của quá trình học, khi người học chưa có định hướng rõ ràng về chương trình, phương pháp, mục tiêu học tập thì người dạy cần có sự hướng dẫn và trao đổi trực tiếp để giúp đỡ họ (giai đoạn này giống như hình thức đào tạo truyền thống). Các khóa học tiếp theo là mô hình đào tạo kết hợp này có một số nội dung giảng dạy trực tiếp trên lớp học và một số được dạy qua hệ thống e-learning làm cho người học cảm thấy hứng thú hơn, tiếp thu được nhiều lợi ích hơn nhờ việc tận dụng tất cả các ưu điểm của cả hai hình thức đào tạo truyền thống và e-learning. Với những lợi thế của hình thức đào tạo truyền thống như cung cấp tương tác tốt giữa người dạy và người học, người dạy có thể theo dõi sự tiến bộ của người học, đưa ra các tác động sư phạm cần thiết và những lợi thế của e-learning mang lại, hình thức đào tạo này được coi như một cách lựa chọn hợp lý, cung cấp cho người học một quá trình đào tạo tổng thể.

2. Đề xuất triển khai giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ tại khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội dựa trên mô hình Blended Learning

2.1. Đề xuất chủ trương

Trong xu thế hội nhập kinh tế, văn hóa toàn cầu, nhu cầu học tập và tìm hiểu văn hóa Việt Nam của người nước ngoài ngày càng tăng. Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội từ khi thành lập năm 2004 đến nay đã đào tạo được hàng ngàn cử nhân tiếng Việt và văn hóa Việt Nam, góp phần tăng cường cầu nối hữu nghị giữa Việt Nam với các nước trên thế giới. Đối tượng người học từ chỗ thuần nhất một quốc tịch đến nay đã có lúc lên đến 28 quốc tịch khác nhau, số lượng người học từ chỗ vài chục đến nay đã đến vài trăm, có năm lên đến gần 1000 sinh viên bao gồm cả sinh viên hệ chính quy, sinh viên hệ ngắn hạn và sinh viên diện Hiệp định chính phủ. Việc nâng cao chất lượng giảng dạy, tìm ra một mô hình đào tạo

phù hợp để đem lại hiệu quả học tập tốt nhất cho người học là vấn đề sống còn, được nhà trường nói chung, Khoa Việt Nam học nói riêng hết sức quan tâm và đầu tư đúng mức. Hiện nay, các loại hình đào tạo ở Khoa Việt Nam học đều là tập trung (chính quy-tập trung; ngắn hạn-tập trung; Hiệp định-tập trung), hệ chính quy được tạo tạo trong 4 năm với đầy đủ kiến thức thuộc khối kiến thức giáo dục đại cương, khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp (bao gồm khối kiến thức Thực hành tiếng Việt, khối kiến thức lí thuyết ngôn ngữ tiếng Việt, khối kiến thức cơ sở ngành), khối kiến thức chuyên ngành. Trong những năm qua, để nâng cao và khẳng định chất lượng giảng dạy, các lớp học giáp mặt “face to face” của Khoa Việt Nam học, giáo viên đã tăng cường sử dụng các thiết bị công nghệ thông tin, đa phương tiện để làm bài giảng thêm phong phú, sinh động. Đồng thời với việc sử dụng giáo án điện tử, giáo viên đã cung cấp cho sinh viên nhiều bài viết, thông tin cập nhật trên mạng, ngược lại, sinh viên cũng có thói quen tìm tài liệu trên mạng, chia sẻ với giáo viên và các bạn học khác những trang web và tài liệu tham khảo có liên quan. Bên cạnh đó, trong các chương trình và lịch trình các môn học, giờ thảo luận, làm việc nhóm được tăng cường đáng kể nhằm mục đích lấy người học là trung tâm, một số môn học đã dần kiểm tra, đánh giá học sinh theo nhóm học tập... Chúng ta có thể nhận thấy ở đây “hơi hướng” của mô hình đào tạo Blended learning. Việc đẩy mạnh tiếng Việt đến với tất cả mọi người trên thế giới, trong đó có cả con em những kiều bào ta đang sinh sống ở nước ngoài, mô hình học tập e-learning là một lựa chọn không thể tốt hơn. Đây là kì vọng lớn của tất cả chúng ta, những người làm công việc giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, tuy nhiên, đây cũng là một kế hoạch dài hơi, cần đầu tư nhiều công sức, chất xám và tiền của.

Trước hết, để nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy và học tập đối với các hệ đào tạo tập trung tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội, việc thực hiện mô hình học tập kết hợp BL là sự lựa chọn phù hợp và khả quan nhất. Thiết nghĩ, ngoài những việc đã làm để nâng cao chất lượng

đào tạo như đã kể ở trên, chúng ta nên từng bước xúc tiến thêm một số công việc khác để việc triển khai mô hình Blended learning được rõ nét, tiến tới một mô hình e-learning hoàn hảo trong tương lai.

Thứ nhất là tạo ra các courseware, e-course (các cua học, khóa học) trong phần danh mục các môn học tại trang web của khoa. Để hoàn thành môn học nào đó, ngoài thời gian học trên lớp theo quy định, người học cần đăng kí để hoàn thành các e-course của môn học đó.

Thứ hai, cách tính kết quả học tập mỗi môn học phải bao gồm cả việc hoàn thành các e-course của môn học đó. Hiện nay, để quản lí người học cũng như đánh giá chính xác kết quả học tập, cách tính điểm của chúng ta là 10% điểm chuyên cần, 30% điểm giữa kì (trong đó có điểm thảo luận), 60% điểm giữa kì. Nếu cần hoàn thành các e-course thì việc tính điểm phải thay đổi, ví dụ như 10% điểm chuyên cần, 20% điểm giữa kì, 20% điểm e-course, 50% điểm giữa kì.

Thứ ba, đối với mỗi môn học nên kèm theo một chat room để giáo viên và người học, giữa các người học với nhau có thể trao đổi thông tin một cách dễ dàng, kể cả việc voice chat nhiều người.

Những việc làm trên sẽ kích thích tinh thần học tập và thái độ tự giác của người học, tạo được sự kết nối chặt chẽ hơn giữa người dạy và người học. Việc tận dụng được hết những ưu điểm của hình thức dạy học truyền thống với hình thức dạy học trực tuyến chắc chắn sẽ mang lại kết quả cao cho cả giáo viên lẫn người học.

Sở dĩ tác giả bài viết có đề xuất trên là dựa vào tình hình dạy và học tiếng Việt tại khoa Việt Nam học cũng như cơ sở vật chất của khoa, trường. Sau đây là những thuận lợi và khó khăn cơ bản khi xây dựng mô hình học tập kết Blended learning.

a) *Về người học*: Sinh viên tại khoa Việt Nam học đến từ nhiều quốc gia khác nhau trên thế giới, tinh thần tự học khá tốt và đều có kĩ năng sử dụng máy vi tính.

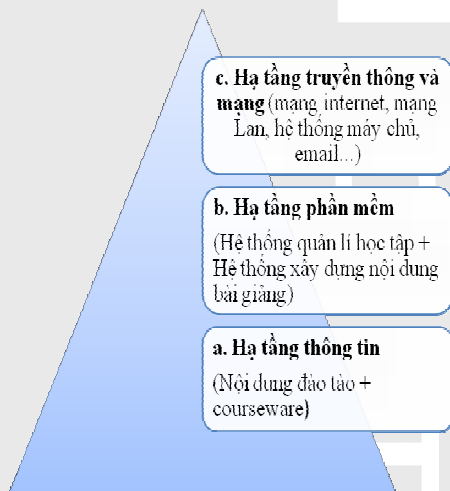
b) *Về người dạy*: Đội ngũ giáo viên của khoa tuổi trẻ nhưng có chuyên môn vững vàng, có

nhiều năm kinh nghiệm và nhiệt huyết làm việc. Các giáo viên đều có những kỹ năng cơ bản về sử dụng máy tính cũng như các thiết bị công nghệ thông tin trong giảng dạy nhưng kinh qua việc thiết kế các e-course cho các môn học tại khoa.

c) *Về cơ sở vật chất*: Hiện nay, khoa đã có trang web, phần danh mục các môn học đã có nhưng chưa hoàn chỉnh và chưa có nội dung. Trường cũng đầu tư nhiều phòng máy, phòng Multimedia, thư viện được trang bị nhiều máy tính và đều được nối mạng internet. Phòng thiết bị và công nghệ của trường cũng có nhiều cán bộ nhiệt tình, có chuyên môn, đây sẽ là lực lượng quan trọng trong việc thiết kế và quản lý web, tập huấn, chuyển giao công nghệ cho giáo viên khi sử dụng các phần mềm để xây dựng các courseware.

2.2. Về việc chuẩn bị xây dựng mô hình cấu trúc hệ thống Blended Learning

Một cách tổng thể, mô hình học tập kết hợp BL được đề xuất ở đây bao gồm 3 thành phần chính



Hạ tầng thông tin: Phần quan trọng của mô hình này là nội dung khóa học và các courseware. Chương trình đào tạo bao gồm các khóa học có quan hệ logic với nhau. Các khóa học bao gồm nhiều bài học. Các trang hay phần đó có chứa nội dung giảng dạy kèm theo hình ảnh, âm thanh, video và các bài tập giúp người học cảm thấy hứng thú hơn trong việc học.

a) *Hạ tầng thông tin*: Bao gồm hai thành phần chính là hệ thống quản lý học tập (LMS- Learning Management System) và hệ thống xây dựng nội

dung bài giảng (CAS – Content Authoring System). Sản phẩm trung gian để kết nối hai hệ thống này chính là các khóa học. Các phần mềm nên sử dụng để xây dựng các courseware là phần mềm eXe (Elearning XHTML Editor), phần mềm IBM Authoring Tool (Workplace Collaborative) và phần mềm Lectora. Đây đều là các phần mềm chuyên nghiệp dùng để hỗ trợ xây dựng các bài học trên mạng. Mọi hoạt động đã được thiết kế sẵn, giáo viên chỉ việc thực hiện thao tác “kéo” và “thả” nội dung bài học. Với các phần mềm này, giáo viên không cần có quá nhiều kỹ năng tốt về công nghệ thông tin mà vẫn xây dựng được các bài giảng hay.

b) *Hạ tầng truyền thông và mạng*: Bao gồm tất cả các thiết bị mà người dạy và người học sử dụng tại các cơ sở cung cấp dịch vụ, mạng truyền thông như hệ thống máy chủ, các mạng LAN, mạng internet, email, hệ thống cung cấp dịch vụ bảo mật và xác thực.

2.3. Về người học

Để đáp ứng nhu cầu của mô hình học tập kết hợp vừa nêu ở trên, người học ngoài việc trang bị đầy đủ các thiết bị cần thiết như máy tính có kết nối internet (nếu không có máy riêng có thể sử dụng máy ở thư viện trường), các tài liệu, giáo trình... người học cần phải có kỹ năng sử dụng máy vi tính, có tính tự giác cao và thái độ chủ động học tập. Nếu không, người học khó nắm bắt được nội dung và yêu cầu của khóa học. Để nâng cao chất lượng học tập, người học phải tự tìm hiểu thêm các tài liệu liên quan đến khóa học, học hỏi kinh nghiệm của những người học khác qua thực tế hay các diễn đàn chat room được lập ra.

2.4. Về người dạy

Để thực hiện thành công mô hình trên thì giáo viên không những phải phát triển những kỹ năng sư phạm mới mà còn phải tiếp thu những kỹ năng mới về quản lý và kỹ thuật triển khai các e-course, đó là khả năng quản lý, khả năng về kỹ thuật. Chúng ta đều biết, sự thành thạo về sư phạm sẽ giúp giáo viên hiểu rõ đối tượng học tập, nội dung học tập. Từ đó, giúp giáo viên thiết kế được các

khóa học với cấu trúc hợp lí, các hoạt động học tập hiệu quả giúp định hướng cho người học biết học như thế nào, bắt đầu từ đâu và cách thức như thế nào. Người dạy cũng cần sẵn sàng đầu tư công sức và thời gian để trả lời các câu hỏi của người học, xây dựng diễn đàn trao đổi thông tin và hệ thống hỗ trợ người học sau khi hoàn thành khóa học. Blended learning là một giải pháp hoàn hảo kết hợp cả e-learning và hình thức dạy học giáp mặt để đảm bảo lại kết quả cao cho người học, do đó, người dạy cần sáng tạo trong việc lập kế hoạch làm thế nào để sử dụng và phối hợp công nghệ hiện đại với hình thức dạy học khác để quá trình dạy học đạt kết quả cao hơn. Các tổ, nhóm bộ môn của khoa nên có những buổi họp, sinh hoạt chuyên môn dưới sự chỉ đạo của lãnh đạo nhà trường và khoa để đưa ra kế hoạch cũng như đường hướng cụ thể khi tiến hành biên soạn các khóa học.

Kĩ năng quản lí căn cơ của người dạy là việc xây dựng các nguyên tắc riêng của mình, yêu cầu người học thực hiện theo đúng nguyên tắc đó và kiên trì với nguyên tắc đã đề ra. Giáo viên cần liên hệ thường xuyên để được hỗ trợ về công nghệ thông tin và truyền thông từ các chuyên gia, cán bộ của phòng thiết bị và công nghệ.

Kĩ năng về kĩ thuật của giáo viên bao gồm việc trang bị những kĩ năng cơ bản về máy tính và các chức năng của web. Hiểu biết cơ bản về Windows và Web browser trên các loại máy tính khác nhau sẽ có ảnh hưởng ít nhiều đến việc thực hiện các chức năng của mô hình Blended learning.

2.5. Về người quản trị

Vị trí người quản trị có thể là cán bộ phòng thiết bị và công nghệ, có thể trực tiếp là cán bộ giảng dạy của khoa đã được tập huấn kĩ càng về công nghệ thông tin và truyền thông. Người quản trị có trách nhiệm quản lí cả người dạy và người học. Đối với người dạy, người quản trị có trách nhiệm cập nhật danh mục các bài giảng, tạo quyền và cấp quyền cho người dạy, quản lí toàn bộ các khóa học... Đối với người học, người quản lí có

quyền cấp và xóa tài khoản, xem thông tin cá nhân và báo cáo về tình hình học tập của họ.

3. Kết luận

E-Learning, trong đó có mô hình học tập kết hợp Blended learning đang là xu hướng chung của giáo dục thế giới. Việc triển khai Blended learning trong giáo dục đào tạo tại Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội là một xu hướng tất yếu nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy cũng như học tập tiếng Việt và văn hóa Việt Nam, đồng thời cũng là việc làm cần thiết để chúng ta tiếp cận với giáo dục thế giới hiện nay. Ở bài viết này, tác giả đề xuất từng bước triển khai mô hình Blended learning, tuy chưa được triệt để nhưng nếu thực hiện được thì việc giảng dạy và học tập tại khoa Việt Nam học sẽ thu được những kết quả khả quan hơn nữa, đó cũng là bộ phận vững chắc cho một mô hình Blended learning hoàn hảo ra đời trong tương lai không xa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê A, Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán, 2003, *Phương pháp dạy học tiếng Việt*, NXB Giáo dục.
2. Bộ Giáo dục - Đào tạo, 1997, *Công nghệ thông tin trong Giáo dục và Đào tạo*, Tài liệu hội nghị / Ban Công nghệ thông tin.
3. Bộ Giáo dục - Đào tạo, 2005, *Phát triển năng lực thông qua phương pháp và phương tiện dạy học mới*, Tài liệu hội thảo tập huấn dự án phát triển giáo dục trung học phổ thông.
4. Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến, 2001, *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*, NXB Giáo dục.
5. Đại học Quốc gia Hà Nội, 2003, *Tiếng Việt và Việt Nam học cho người nước ngoài* (Kì yếu hội thảo khoa học), NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Bùi Thanh Giang, 2004, *Các công nghệ đào tạo từ xa và e-learning*, Nxb Bưu Điện.
7. Nguyễn Thế Hùng, 2002, *Internet và đời sống*, Nxb Thống kê.
8. Nguyễn Duy Phương, *Nhập môn Internet và E-Learning* (www.ebook.edu.vn/ (E-book)).
9. Nguyễn Quang Tấn, 2002, *Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong giảng dạy các môn tự nhiên ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm.

KHẢO SÁT QUÁ TRÌNH NGỮ PHÁP HÓA DIỄN RA Ở MỘT SỐ TỔ HỢP ĐỘNG TỪ CÚ NGHĨA (+CHỦ Ý) VÀ (-CHỦ Ý)

Nguyễn Mai Lan

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Ở các tổ hợp động từ + động từ trong tiếng Việt từ lâu đã diễn ra một quá trình ngữ pháp hoá và chúng ta vẫn sử dụng các động từ gốc cùng với các tổ hợp động từ được tạo ra bởi sự kết hợp của động từ gốc đó với một động từ khác. Nói cách khác, trong hệ thống từ vựng tiếng Việt hiện đại vẫn song song tồn tại cả hai dạng thức động từ gốc và các tổ hợp động từ chứa động từ gốc nhưng đã được ngữ pháp hoá như *đánh và đánh rơi, đánh lừa, đánh đổi; hoặc làm và làm rơi, làm vỡ;...*

Bài viết này sẽ so sánh và xem xét sự thay đổi nghĩa ngữ pháp, mối quan hệ nghĩa ngữ pháp giữa các động từ gốc (khi được dùng độc lập) và khi là một thành tố đã được ngữ pháp hoá của một tổ hợp hai động từ qua nghiên cứu trường hợp *đánh* và *làm*.

Abstract: In Vietnamese, there has been a grammaticalization of the root verb in many phrase created by a combination of two verbs (a root one and another verb). Root verb and the the above-mentioned phrases are used simultaneously. In other words, of modern Vietnamese vocabulary there has been a coexistence of two forms: (1) root verbs functioned as free verbs and (2) phrases of two verbs where the root verb are grammaticalized such as: *mất* and *quên mất, mua mất, óm mất, đánh* and *đánh rơi, đánh lừa, đánh đổi; làm* and *làm rơi, làm vỡ;...*

The purpose of this paper is to compare and investigate changes of in grammatical meanings and the grammatical relation between root verbs used as free verb phrases through the case study of *đánh* and *làm*.

Trong sử dụng ngôn ngữ chúng ta vẫn thường gặp trường hợp một đơn vị từ vựng cũng có thể thay đổi để đảm nhận chức năng của một đơn vị ngữ pháp, khi thì là đơn vị từ vựng, khi thì là đơn vị ngữ pháp. Ví dụ như sự biến đổi chức năng - ngữ nghĩa của các động từ tiếng Việt. Khi dùng với tư cách là một động từ đơn các động từ *đánh*,

rơi, là các đơn vị từ vựng nhưng khi chúng kết hợp với nhau, tạo nên các tổ hợp động từ như: *đánh rơi, bỏ rơi* thì các thành tố trong tổ hợp động từ đã thay đổi chức năng ngữ nghĩa so với các động từ đơn gốc. Và nghĩa của các tổ hợp động từ này không phải là phép cộng nghĩa của các động từ gốc của chúng.

a) *đánh rơi* (- chủ ý)

b) *bỏ rơi* (+ chủ ý)

Chúng ta có thể thấy các động từ *đánh, bỏ* đã thay đổi từ ý nghĩa từ vựng sang ý nghĩa ngữ pháp. Đây là một hiện tượng ngôn ngữ đã xảy ra ở các đơn vị ngôn ngữ quen thuộc nhưng từ trước tới nay chưa dành được sự quan tâm nghiên cứu thích đáng.

1. Lịch sử vấn đề

Khi tham khảo các công trình nghiên cứu về động từ tiếng Việt và các công trình nghiên cứu về hư từ tiếng Việt có liên quan đến hiện tượng ngữ pháp hoá (còn gọi là “hư hóa”) từ trước đến nay của các tác giả Trương Vĩnh Ký, Ê.Đighê, Trương Vĩnh Tống, Bùi Đức Tịnh, Lê Văn Lý, Nguyễn Kim Thản, Nguyễn Anh Quế và Nguyễn Lai thường chỉ phân tích hiện tượng thay đổi từ ý từ vựng sang ý nghĩa ngữ pháp của từ một cách đơn giản và cục bộ.

Trực tiếp đề cập đến vấn đề ngữ pháp hoá có tác giả Cao Xuân Hạo.

Trần Thị Nhân trình bày về lịch sử nghiên cứu ngữ pháp hoá trên thế giới và một số lý thuyết về ngữ pháp hoá đã được các nhà ngôn ngữ học Âu Mỹ áp dụng.

Nguyễn Văn Hiệp đã nghiên cứu hiện tượng ngữ pháp hoá hình thành một số tiểu từ tình thái cuối câu.

Hiện tượng thay đổi từ ý nghĩa từ vựng sang ý nghĩa ngữ pháp của các từ cũng đã được các học giả nước ngoài nghiên cứu từ khá lâu, được gọi là hiện tượng ngữ pháp hoá (Grammaticalization). Meillet, một học giả người Pháp, cũng là nhà ngôn ngữ học đầu tiên nghiên cứu về ngữ pháp hoá. Ông định nghĩa ngữ pháp hoá là "sự phát triển để hình thành các dạng thức ngữ pháp từ các dạng thức từ vựng trước đó" (Meillet 1948, dẫn theo E.C.Traugott và B.Heine 1991, tr. 2) hay rộng hơn là "quá trình biến đổi các từ vị thực từ thành các dạng thức ngữ pháp và làm cho các dạng thức ngữ

pháp trở nên mang tính ngữ pháp hơn". Và "Ngữ pháp hoá là quá trình của sự hình thành các phạm trù ngữ pháp cũng như các dạng thức mã hóa ngữ pháp diễn ra ở cả hai bình diện đồng đại lẫn lịch đại" (Elizabeth Closs Traugott và Bernd Heine 1991, tr. 1).

2. Bảng phân loại nghĩa [+ chủ ý]

Đối tượng được thu thập ở đây là những tổ hợp động từ thể hiện hành động có chủ ý [+ chủ ý] của con người. Khi hai động từ kết hợp với nhau trong tổ hợp động từ thì có được nghĩa này. Nghĩa ngữ pháp này là kết quả của quá trình ngữ pháp hoá.

STT	Động từ ngữ pháp	Nghĩa chủ ý ±	Động từ từ vựng	Nghĩa chủ ý ±	Tổ hợp động từ	Nghĩa chủ ý ±
1.	đánh	+	tan	-	đánh tan	+
2.	đánh	+	sập	-	đánh sập	+
3.	đánh	+	bật	-	đánh bật	+
4.	đánh	+	chìm	-	đánh chìm	+
5.	làm	+	bật	-	làm bật	+
6.	làm	+	sập	-	làm sập	+
7.	làm	+	tung	-	làm tung	+
8.	làm	+	chìm	-	làm chìm	+
9.	làm	+	quen	-	làm quen	+
10.	làm	+	lộ	-	làm lộ	+
11.	làm	+	náo loạn	-	làm náo loạn	+
12.	bỏ	+	roi	-	bỏ roi	+

Qua bảng phân loại trên ta thấy rằng trong tổ hợp động từ có hai động từ thành tố. Nhưng trước khi tham gia vào tổ hợp động từ thì các động từ đứng trước như *đánh, làm* và *bỏ* đã có nghĩa [+ chủ ý], còn các động từ đứng sau có hai loại. Một loại là các động từ quá trình như *động, tan, sập, chìm, bật, rơi*, và một loại là các động từ trạng thái như *lộ, rơi, náo loạn*.

Tất cả các động từ quá trình và động từ trạng thái đứng sau (*động, tan, sập, chìm, bật, rơi, lộ, náo loạn*) đều có nghĩa [- chủ ý]. Nhưng khi các động từ này kết hợp với các động từ hành động *đánh, làm* và *bỏ* (như ví dụ trong bảng trên) thì chúng kết hợp với nhau, tạo thành các tổ hợp động từ có nghĩa [+ chủ ý]. Chúng ta có thể thấy rõ nghĩa [+ chủ ý] của các tổ hợp động từ trong các

ví dụ sau:

1) Nhưng cuối cùng thì anh Trung của chúng cũng không vì giận chị Giang mà **bỏ rơi** chúng. / Hà Nội lúc 0 giờ. Bảo Ninh/

bỏ rơi

2) Nhưng chưa ai biết nên bắt đầu câu chuyện như thế nào, tôi lại hỏi Hòa cái câu thường lệ của những người mới **làm quen** nhau: - Ông cụ bà cụ sinh ra đồng chí còn cả chứ? Ai ngờ cái câu tưởng như nhạt nhẽo ấy lại là đầu mối của một câu chuyện./Nắng chiều. Nguyễn Khải/

làm quen

3) Thời kỳ đóng quân ở Thái Bình, tôi đã nhận một ông cụ có con hý sinh trong chiến dịch Điện Biên Phủ làm bố nuôi, tôi đã gọi ông cụ bằng "thầy" rất vui vẻ, hồn nhiên, với ý định **làm giảm**

nổi đầu đón của một người cha./Nắng chiều.
Nguyễn Khải/

làm giảm

4) *Chiến công nổi bật của nó là trận đánh vừa chận đứng vừa **đánh tan** một cánh quân Mỹ đợt hai năm Mậu Thân (1968) trong một làng vùng ngoại ô Sài Gòn. /Người bạn lính. Nguyễn Quang Sáng/*

đánh tan

5) *Không thể để cho họ biết, thủ trưởng của họ "đang bị vợ con theo dõi bắt quả tang bỏ bịch". Nếu họ biết, chắc rằng họ sẽ có cơ để lôi thêm vào đó những khuyết tật khác nữa và không khéo họ **đánh bật** ông khỏi cương vị này./Thủy chung, bài ca riêng của đàn bà. Trần Thị Trường/*

đánh bật

6) *Tôi lì lợm thế mà bị Quý **đánh gục** dễ dàng bởi một coup de foudre- tiếng sét ái tình- cái danh từ nghe chùng cái lương nhưng thật sự, sức chấn động của nó phải người nào đã trải qua mới hiểu nổi./Chẳng nợ nần gì nhau. Trầm Hương/*

đánh gục

Ở đây, các động từ *đánh, làm* và *bỏ* đã phát triển trong quá trình ngữ pháp hoá, và tư cách ngữ pháp của các động từ *đánh, làm* và *bỏ* đã phát triển ở một mức cao hơn. Khi kết hợp với một động từ khác trong một tổ hợp động từ nó làm cho tổ hợp động từ có một nghĩa ngữ pháp mới, cụ thể ở đây là nghĩa [+ chủ ý]. Đây là nghĩa ngữ pháp mà các thành tố thứ hai trong tổ hợp động từ (*động, tan, sập, gục, tung, chìm, bật, rơi, lộ, náo loạn*) khi hoạt động độc lập không có.

Mặt khác khi tham gia vào tổ hợp động từ hai động từ *đánh* và *làm* đã không còn mang nghĩa từ vựng gốc nữa mà đã trở thành một yếu tố có nghĩa ngữ pháp. Còn các động từ ở vị trí thứ hai như *động, tan, sập, gục, tung, chìm, bật, rơi, lộ, náo loạn* thì vẫn còn mang nghĩa từ vựng gốc nhưng lại có sự thay đổi nghĩa ngữ pháp. Nghĩa ngữ pháp của các động từ này khi hoạt động độc lập là các động từ quá trình và các động từ trạng thái có nghĩa [- chủ ý], nhưng khi tham gia vào tổ hợp

động từ thì tổ hợp động từ lại là loại động từ hành động có nghĩa [+ chủ ý].

Riêng trong trường hợp *bỏ rơi* thì nghĩa từ vựng gốc của cả hai động từ không thay đổi khi kết hợp với nhau trong tổ hợp động từ nhưng nghĩa ngữ pháp của tổ hợp động từ khác với nghĩa ngữ pháp của *rơi* khi hoạt động độc lập. Khi hoạt động độc lập, *rơi* là loại động từ trạng thái có nghĩa [- chủ ý] nhưng khi kết hợp với *bỏ*, động từ hành động có nghĩa [+ chủ ý] thì tổ hợp *bỏ rơi* có nghĩa [+ chủ ý]. *Bỏ rơi* là làm rơi, để rơi cái gì một cách có chủ ý.

Các trường hợp *đánh sập, làm sập; đánh tung, làm tung; đánh chìm, làm chìm* có thể thay thế cho nhau khi sử dụng: có thể nói *đánh sập ngôi nhà* và *làm sập ngôi nhà*; có thể nói *đánh tung chòm chìa khoá* và *làm tung chòm chìa khoá*; có thể nói *đánh chìm con tàu* và *làm chìm con tàu*.

Riêng trường hợp *đánh bật, làm bật* có một sự khác nhau khi sử dụng: có thể nói *đánh bật rễ cây, làm bật rễ cây; đánh bật móng chân, làm bật móng chân* nhưng chỉ có thể nói *đánh bật quân giặc* mà không thể nói *làm bật quân giặc* hoặc có thể nói *công ty A đánh bật công ty B* mà không thể nói *công ty A làm bật công ty B*. Có nghĩa là với những hành động cụ thể thì có thể dùng *đánh bật* hoặc *làm bật* còn với các hành động có nghĩa trừu tượng hơn thì chỉ có thể dùng *đánh bật*.

Các tổ hợp động từ *đánh bật, đánh sập, đánh tung, đánh chìm, đánh quỵ, làm bật, làm sập, làm tung, làm chìm, xô ngã* có thể có nghĩa [+ chủ ý] hoặc [- chủ ý]. Nếu chủ thể hành động là người thì tổ hợp động từ có nghĩa [+ chủ ý], còn nếu chủ thể hành động không phải là người thì tổ hợp động từ lại có nghĩa [- chủ ý]. Ví dụ:

1) *...cái cổng đền đã bị bom **đánh sập**...*

/ Khách ở quê ra. Nguyễn Minh Châu /

đánh sập [- chủ ý]

- *Chúng nó **đánh sập** nhà tôi rồi.*

đánh sập [+ chủ ý]

2) - *Bão **đánh bật** rễ cây.*

đánh bật [- chủ ý]

-không khéo họ **đánh bật** ông khỏi cương vị này./Thuỷ chung, bài ca riêng của đàn bà. Trần Thị Trường/

đánh bật [+ chủ ý]

3) - Dù con Vá nhiều lúc có nổi xung, nhảy dựng ngược, quay đầu **đánh tung** sợi thừng vương vúi, sự bực mình ấy vẫn cứ là trò chơi kia mà./Tiếng gọi ngàn. Đoàn Giỏi /

đánh tung [- chủ ý]

- Bọn trộm **đánh tung** khoá cửa nhà bà ấy.

đánh tung [+ chủ ý]

4) - Trong cuộc đời chỉ coi tiền là phương tiện thì sẽ không bị đồng tiền nó đè, nó **đánh chìm**, nó mê hoặc. / Tiền của ông. Bùi Bình Thi /

đánh chìm [- chủ ý]

- Họ định **đánh chìm** con tàu.

đánh chìm [+ chủ ý]

5) Gã nghĩ mà thấy kinh. Rồi cũng đến một lúc nào đấy, căn bệnh ấy sẽ lây sang gã là cái chắc chắn. Bây giờ cơ thể còn tạm gọi là khỏe mạnh,

còn chống chọi được, chứ ít nữa yếu đi rồi thì trước sau cũng bị nó **đánh quy**./Chuyện tình không có nước mắt. Nguyễn Hoài Phương/

đánh quy [- chủ ý]

- Anh bị bọn cướp **đánh quy**.

đánh quy [+ chủ ý]

Bảng phân loại nghĩa trên cũng cho chúng ta thấy một điều đặc biệt là hai động từ **đánh** và **làm** là hai động từ có khả năng ngữ pháp hoá rất mạnh khi tham gia vào các tổ hợp động từ. **Đánh** và **làm** có thể kết hợp với rất nhiều động từ quá trình để tạo thành tổ hợp động từ có nghĩa [+ chủ ý].

3. Bảng phân loại nghĩa [- chủ ý]

Đối tượng được thu thập ở đây là những tổ hợp động từ thể hiện hành động không chủ ý [- chủ ý] **của con người**. ở đây cần phân biệt rõ những hoạt động, quá trình của thế giới vô tri vốn không bao giờ có sự chủ ý với các hành động có chủ ý hoặc không có chủ ý của con người

Số TT	Động từ ngữ pháp	Nghĩa ± chủ ý	Động từ từ vựng	Nghĩa ± chủ ý	Tổ hợp động từ	Nghĩa ± chủ ý
1.	làm	+	roi	-	làm roi	-
2.	làm	+	vỡ	-	làm vỡ	-
3.	làm	+	hỏng	-	làm hỏng	-
4.	làm	+	mát	-	làm mát	-
5.	đánh	+	đổ	-	đánh đổ	-
6.	đánh	+	vỡ	-	đánh vỡ	-
7.	đánh	+	ngã	-	đánh ngã	-
8.	đánh	+	roi	-	đánh roi	-
9.	đánh	+	mát	-	đánh mát	-
10.	mắc	-	lừa	+	mắc lừa	-
11.	mắc	-	bẫy	+	mắc bẫy	-
12.	bắt	+	gặp	+	bắt gặp	-
13.	ăn	+	phải	-	ăn phải	-

Tất cả các tổ hợp động từ trên đều có nghĩa [- chủ ý], nhưng nếu phân tích từng động từ thành tố, chúng ta sẽ thấy xảy ra hai trường hợp.

Trường hợp thứ nhất: Với các tổ hợp động từ *làm roi, làm vỡ, làm hỏng, làm mát, đánh đổ, đánh vỡ, đánh ngã, đánh roi, đánh mát*, hai động

từ *đánh* và *làm* khi hoạt động độc lập vốn là động từ hành động có nghĩa [+ chủ ý], còn các động từ ở vị trí thứ hai trong các tổ hợp động từ là động từ quá trình có nghĩa [- chủ ý] như *roi*, *vỡ*, *gãy*, *đổ*, *ngã*, *mất* và động từ trạng thái *hóng* cũng có nghĩa [- chủ ý]. Nhưng sau khi các động từ này kết hợp với nhau trong tổ hợp động từ thì các tổ hợp động từ ở đây đã trở thành tổ hợp động từ hành động có nghĩa [- chủ ý]. Đáng chú ý là các động từ quá trình động từ trạng thái ở vị trí thứ hai trong tổ hợp động từ đều là các động từ có nghĩa tiêu cực.

Như vậy là nghĩa ngữ pháp của tổ hợp động từ có chiều ngược lại với nghĩa ngữ pháp của hai động từ thành tố *đánh* và *làm* (khi hai động từ này còn hoạt động độc lập).

Khi *đánh* và *làm* tham gia vào tổ hợp động từ thì chúng không còn mang nghĩa từ vựng gốc nữa mà trở thành một yếu tố có nghĩa ngữ pháp. Chúng ta có thể tham khảo nghĩa từ vựng của *đánh* và *làm* trong Từ điển tiếng Việt: **đánh** đg.1. Làm đau, làm tổn thương bằng tác động của một lực. *Đánh máy roi*. **làm** đg. 1. Dùng công sức tạo ra cái gì trước đây không có. *Làm nhà*. *Chim làm tổ*. (Từ điển tiếng Việt, Hoàng Phê chủ biên, 1998). Còn *đánh roi*, *làm roi* có nghĩa là: để roi cái gì một cách không chủ ý. ở đây, các động từ *roi*, *vỡ*, *gãy*, *đổ*, *ngã*, *mất*, *hóng* vẫn còn mang nghĩa từ vựng gốc khi tham gia vào các tổ hợp động từ nhưng nghĩa ngữ pháp của tổ hợp động từ khác với nghĩa ngữ pháp gốc của các động từ này. Các động từ này khi hoạt động độc lập là các động từ quá trình hoặc trạng thái có nghĩa [- chủ ý] nhưng khi chúng kết hợp với *đánh* và *làm* thì kết quả là các tổ hợp động từ lại là các tổ hợp động từ hành động có nghĩa

[- chủ ý]. Chúng ta có thể thấy rõ điều này qua các ví dụ cụ thể sau:

1) *Lúc đó mọi người hiểu rõ ràng hơn, không phải chỉ lần này, mà rất nhiều lần khác nữa, vì vô tình họ đã **đánh mất** những khoảnh khắc lý ra đã rất ấm êm và hạnh phúc trong đời sống vốn đầy bất an của mình.*/Bay qua thời gian. Nguyễn Thị Châu Giang/

đánh mắt

2) *Không khí tĩnh lặng quá khiến cô vừa đọc vừa gà gât, và thỉnh thoảng cô lại **đánh rơi** sách.* / Con sóc. Ma Văn Kháng/

đánh rơi

3) *Cô ấy vừa **làm đổ** quạt.*

làm đổ

4) *Cháu **đoảng** quá, lại **làm vỡ** bát đĩa rồi chứ gì?*

làm vỡ

Trường hợp thứ hai: Trong hai tổ hợp động từ *mắc lừa*, *mắc bẫy*, động từ *mắc* khi hoạt động độc lập có nghĩa [- chủ ý], còn hai động từ *lừa* và *bẫy* khi hoạt động độc lập thì có nghĩa [+ chủ ý]. Nhưng khi các động từ này kết hợp với nhau trong tổ hợp động từ thì hai tổ hợp động từ *mắc lừa*, *mắc bẫy* lại có nghĩa [- chủ ý]. ở đây, nghĩa ngữ pháp của tổ hợp động từ có chiều ngược lại với nghĩa ngữ pháp của *mắc* và *bắt* khi hai động từ này còn hoạt động độc lập. *Mắc lừa* có nghĩa là do không chú ý, không để ý nên bị người khác lừa. *Mắc bẫy* cũng có nghĩa là bị người khác bẫy do không chú ý, không để ý.

Ở các tổ hợp động từ *ăn phải*, *mua phải*, *gặp phải* thì các động từ *ăn*, *mua*, *gặp* (ở vị trí thứ nhất trong tổ hợp động từ) khi hoạt động độc lập là các động từ có nghĩa [+ chủ ý], còn động từ *phải* khi hoạt động độc lập là động từ có nghĩa tình thái, không liên quan đến chiều nghĩa [\pm chủ ý]. Nhưng khi các động từ này kết hợp với nhau trong tổ hợp động từ thì tổ hợp động từ có nghĩa [- chủ ý]. Vậy nghĩa [- chủ ý] của tổ hợp động từ là nghĩa ngữ pháp mới so với nghĩa ngữ pháp của các động từ gốc (khi chúng còn hoạt động độc lập). Các động từ khi kết hợp với nhau đã có một tư cách ngữ pháp mới.

Trường hợp *làm đổ* và *đánh đổ* có một sự khác nhau khi sử dụng. *Làm đổ* chỉ có nghĩa [- chủ ý] và [+ tác động] nhưng *đánh đổ* có thể có nghĩa [- chủ ý] hoặc [+ chủ ý] và [+ tác động].

Ví dụ: - *Nó **làm đổ** cốc nước.* [- chủ ý] và [+ tác động]

- Nó **đánh đổ** cái xe máy. [- chủ ý] và [+ tác động]

-**đánh đổ** chế độ độc tài. [+ chủ ý] và [+ tác động]

4. Kết luận

Ngữ pháp là một lĩnh vực được coi là ít thay đổi trong ngôn ngữ. Nhưng qua việc khảo sát quá trình ngữ pháp hóa diễn ra ở một số tổ hợp động từ cú nghĩa (+chủ ý) và (-chủ ý), chúng ta thấy nghĩa ngữ pháp của các động từ đã có sự thay đổi. Kết quả là ở các tổ hợp động từ xuất hiện những phạm trù ngữ pháp mới mà các động từ thành tố trong tổ hợp trước đây không có.

Ví dụ:

- *làm rơi* có nghĩa [- chủ ý] khác với *làm* có nghĩa [+ chủ ý].

- *làm vỡ* có nghĩa [- chủ ý] khác với *làm* có nghĩa [+ chủ ý].

- *đánh đổ* có nghĩa [- chủ ý] khác với *đánh* có nghĩa [+ chủ ý].

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cao Xuân Hạo, 1991. *Tiếng Việt sơ thảo ngữ pháp chức năng, tập 1*. Nxb Khoa học xã hội, Hồ Chí Minh.
2. Cao Xuân Hạo. *Về ý nghĩa thì và thể trong tiếng Việt*. Tạp chí ngôn ngữ, số 5, 1998.

3. Đỗ Hữu Châu 1998. *Cơ sở ngữ nghĩa học từ vựng*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.

4. Đinh Văn Đức, 1986. *Ngữ pháp tiếng Việt từ loại*. Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội.

5. Hoàng Phê (chủ biên), 1998. *Từ điển tiếng Việt* (tái bản lần thứ sáu). Nxb Đà Nẵng, Đà Nẵng.

6. Nguyễn Anh Quế, 1988. *Hư từ trong tiếng Việt hiện đại*. Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.

7. Nguyễn Kim Thành, 1977. *Động từ trong tiếng Việt*. Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.

8. Nguyễn Lai, 1981. *Tìm hiểu sự chuyển hoá nghĩa từ vựng theo hướng hư hoá* (Kỷ yếu Hội nghị khoa học). Đại học tổng hợp Hà Nội.

9. Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Văn Hiệp, 1998. *Thành phần câu tiếng Việt*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

10. Nguyễn Thị Quy, 1990. *Vị từ hành động tiếng Việt và các tham tố của nó*. Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.

11. Nguyễn Thiện Giáp, 1985. *Từ vựng học tiếng Việt*. Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội.

12. Nguyễn Văn Hiệp 2001a. *Hướng đến một cách phân loại các tiểu từ tình thái cuối câu tiếng Việt*. Tạp chí Ngôn ngữ, số 5/2001.

13. Nguyễn Văn Hiệp 2001b. *Về một khía cạnh phân tích tầm tác động tình thái*. Tạp chí Ngôn ngữ, số 11/2001.

14. E.C. Traugott and B.heine (eds) 1991. *Approaches to grammaticization, Volume I*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.

DẠY CÁCH TẠO LẬP VĂN BẢN HỢP ĐỒNG KINH TẾ CHO LƯU HỌC SINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN

Trần Thị Thùy Linh

Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt: Hợp đồng là một thể loại văn bản có tính pháp lí cao bởi tất cả các giao kết trong đó đều được pháp luật bảo vệ. Do đó, khi tạo lập hợp đồng vấn đề đầu tiên cần được quan tâm là ngôn ngữ. Có thể nói, đây là yếu tố quan trọng nhất chi phối, tác động tới chất lượng của văn bản hợp đồng, và nó cũng chính là phương tiện duy nhất chuyển tải quyền và nghĩa vụ của các chủ thể tham gia kí kết hợp đồng. Để giúp cho lưu học sinh có thể tạo lập được một kiểu văn bản có tính pháp lí cao như hợp đồng, trong quá trình giảng dạy, chúng tôi đã phối kết hợp nhiều phương pháp nhằm hướng tới mục tiêu cuối cùng là người học biết, hiểu và thành thực tạo lập. Cụ thể, chúng tôi đã sử dụng ba phương pháp chính sau: Phương pháp thứ nhất là phương pháp rèn luyện theo mẫu. Đây là một phương pháp không mới trong dạy học ngoại ngữ nhưng lại rất cần thiết, đặc biệt với hợp đồng, một kiểu văn bản có tính khuôn mẫu cao. Phương pháp thứ hai, phương pháp thuyết giảng – truy vấn. Với phương pháp này bên cạnh việc giảng viên phân tích các hiện tượng ngôn ngữ đặc trưng trong văn bản nhằm giúp người học hiểu được những vấn đề quan trọng còn có sự tương tác giữa người dạy và người học thông qua các câu hỏi giảng viên đặt ra cho sinh viên. Cách làm này sẽ mang lại hiệu quả cao trong việc phát triển khả năng tư duy độc lập và gia tăng mức độ tiếp thu bài của sinh viên. Phương pháp thứ ba, phương pháp phát hiện và phân tích lỗi, để nó không trở thành rào cản trong hoạt động giao tiếp. Những phương pháp giảng dạy này được chúng tôi đưa ra dựa trên hai nguyên tắc: nguyên tắc thứ nhất, bám sát đặc điểm văn bản dạy; nguyên tắc thứ hai, phù hợp với trình độ của người học.

Abstract: The contract is a kind of highly legal texts (discourse) because in which all of the agreements are protected by law. Therefore, when creating a contract, the first issue to be considered is the language. We can say this is the most important factor that controls and has an effect on the quality of contract documents, and it is also the only means to transfer the rights and obligations of the participants in signing contracts. To help foreign students create a type of legal documents

such as the contract, in the teaching process, we have coordinated a variety of methods aimed at the ultimate goal: the learners know, understand and master how to create a discourse. In more detail, we use the following three methods: The first method is a method of practicing the sample. This is not a new method of teaching a foreign language, but very necessary, especially with contracts, a writing style demanding highly fixed format. The second method is the lecturing and interrogating method. When using this method, the teacher not only analyzes the features of language in the discourse, but also asks students questions. Through these questions the teacher gives students interactions between teacher and students to help them understand the important issues. This approach will bring efficiency in the development of independent thinking skills and in improvement of ability to understand lectures of all students. The third method is the method of realizing and analyzing errors, so that these errors do not become a barrier to communication activities. When using these teaching methods we base on two principles: (1) These methods should follow the features of the discourse strictly; (2) and be relevant to student's level.

Trong khung chương trình đào tạo dành cho lưu học sinh của Trường Đại học Kinh tế Quốc dân (ĐHKQTĐ) có ba học phần bắt buộc liên quan đến tiếng Việt, trong đó có học phần Tiếng Việt trong Kinh tế và Kinh doanh. Mục đích của học phần này là giúp người học mở rộng vốn từ trong lĩnh vực kinh tế, pháp luật, từ đó biết cách tạo lập một số văn bản liên quan đến kinh tế đặc biệt là biết cách soạn thảo văn bản hợp đồng (VBHĐ) kinh tế. Đây là kiểu văn bản đơn giản nhất về hình thức, bố cục bởi nó có tính khuôn mẫu, cho nên khi học xong bắt buộc lưu học sinh phải tạo lập được một hợp đồng theo mẫu.

Với thời lượng dành cho học phần Tiếng Việt trong kinh tế và kinh doanh là 6 tín chỉ và được chia đều cho các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết, cho

nên để đạt được mục tiêu đặt ra đối với kỹ năng viết trên chúng tôi đã phải sử dụng các phương pháp khác nhau trong quá trình giảng dạy trên cơ sở bám sát đặc điểm VBHD, cụ thể là ba phương pháp sau: phương pháp rèn luyện theo mẫu, phương pháp thuyết giảng - truy vấn và phương pháp phát hiện - phân tích lỗi.

1. Phương pháp rèn luyện theo mẫu

Như chúng ta đã biết, phong cách viết nói chung luôn có yêu cầu cao về độ chuẩn xác của việc dùng từ, cấu tạo câu, liên kết văn bản. Mức độ thành công của văn bản phụ thuộc vào khả năng tư duy và khả năng diễn đạt của người viết. Trong hợp đồng mặc dù từ ngữ được sử dụng mang tính pháp lý cao bởi nó liên quan đến quyền và nghĩa vụ của mỗi bên tham gia kí kết, đến lợi ích kinh tế của các chủ thể, song bù lại cấu trúc, bố cục của từng loại hợp đồng lại rất giản đơn, nó có khuôn mẫu rõ ràng. Theo đó, người viết cứ theo mẫu sẵn có mà lấp đầy các thông tin cần thiết. Điều này trở nên rất đơn giản đối với sinh viên Việt Nam, nhưng với các lưu học sinh thì việc tạo lập được một hợp đồng theo mẫu cũng không phải là chuyện dễ. Chính vì vậy, để giúp người học có được kỹ thuật viết hợp đồng, phương pháp đầu tiên chúng tôi hướng tới đó là rèn luyện theo mẫu.

Tính khuôn mẫu là đặc điểm nổi bật của văn bản hành chính nói chung, VBHD nói riêng. Phạm Tất Thắng cho rằng: “Các văn bản hành chính thường sử dụng đến các khuôn mẫu ngôn ngữ. Những khuôn mẫu này được sử dụng trong các văn bản hành chính thì được gọi là khuôn ngôn ngữ hành chính. Đó là những phương tiện ngôn ngữ được dựng sẵn và sử dụng nguyên khối để tham gia vào việc tạo lập văn bản” [7; tr. 17]. Như vậy về mặt hình thức các khuôn ngôn ngữ hành chính có cấu trúc chặt chẽ như là những đơn vị cố sẵn. Tùy thuộc vào những nội dung khác nhau của văn bản hành chính mà người ta lựa chọn khuôn ngôn ngữ này hay khác để xây dựng văn bản. Cũng theo Phạm Tất Thắng, khuôn ngôn ngữ tình huống bao gồm khuôn tình huống (cụm từ và câu) và khuôn cấu trúc.

Đồng quan điểm với Phạm Tất Thắng, Vương Đình Quyền [6, tr. 213] cũng cho rằng không chỉ các thành phần thuộc hình thức văn bản mà cả kết cấu nội dung văn bản, lời văn và các từ ngữ thông dụng đều phải theo khuôn mẫu nhất định.

Những biểu hiện của tính khuôn mẫu ở phương diện cấu trúc của VBHD có thể là: Văn bản được soạn theo thể thức quy định của Nhà nước; mỗi nhóm VBHD có những yêu cầu chặt chẽ về các điều khoản. Theo đó VBHD nào cũng phải có ba nhóm điều khoản: điều khoản chủ yếu, điều khoản thường lệ và điều khoản tùy nghi. Ngoài ra, tùy thuộc vào loại hợp đồng mà quy định về điều khoản sẽ được cụ thể hơn. Chẳng hạn, đối với hợp đồng mua bán hàng hóa thì bắt buộc phải đảm bảo được các điều khoản chính sau:

- Điều khoản về đối tượng hợp đồng và số lượng hàng hóa
- Điều khoản về chất lượng, quy cách hàng hóa
- Điều khoản về bao bì, kí mã hàng hóa
- Điều khoản về giao nhận hàng
- Điều khoản về bảo hành hàng hóa và hướng dẫn sử dụng
- Điều khoản về giá cả
- Điều khoản về thanh toán

Tính khuôn mẫu thể hiện ở phương diện từ ngữ: có những từ ngữ và cấu trúc câu được lặp đi lặp lại nhiều lần ở những vị trí nhất định trong văn bản. Các khuôn từ ngữ cố sẵn, có cấu trúc chặt chẽ được sử dụng nguyên khối để tham gia vào việc tạo lập văn bản được gọi là các khuôn sáo hành chính. Những khuôn sáo này được sử dụng để đưa ra các căn cứ pháp lý và thực tiễn ở phần mở đầu và nội dung văn bản như *căn cứ vào, hôm nay, ngày/tháng/năm, tại... Chúng tôi gồm các bên dưới đây..., Sau khi thỏa thuận, hai bên thống nhất kí kết hợp đồng với những nội dung sau...; để kết thúc văn bản có: hai bên cam kết thực hiện đúng các điều khoản đã ghi trong hợp đồng, Hợp đồng này được lập thành... bản có giá trị pháp lý như nhau và có hiệu lực kể từ ngày kí.*

Vì tính khuôn mẫu là đặc trưng của văn bản hợp đồng nên khi dạy giáo viên phải dùng phương pháp rèn luyện theo mẫu.

Dưới đây là ba bước trong phương pháp rèn luyện theo mẫu:

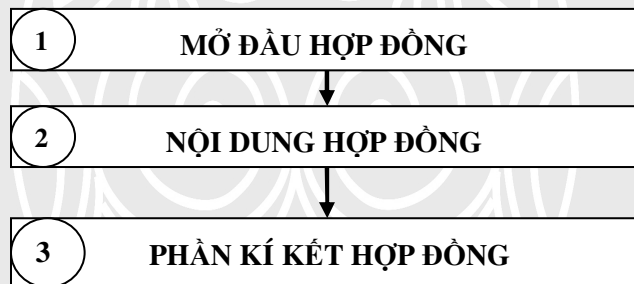
Bước 1: Giáo viên cung cấp văn bản mẫu

Giáo viên cung cấp một loại VBHD kinh tế nhất định làm mẫu cho người học, rồi yêu cầu họ nghiên cứu văn bản và đưa ra những nhận xét ban đầu. Ví dụ: Mẫu hợp mua bán hàng hóa.

Bước 2: Giáo viên hướng dẫn người học phân tích văn bản hợp đồng mẫu

Trọng tâm phân tích của giáo viên là các thành phần thể thức trong mẫu, đặc biệt là phân tích bộ cục nội dung văn bản (phần mở đầu, phần nội dung chính và kết luận), phân tích các khuôn sáo trong mẫu.

Cái "khuôn" cấu trúc của một VBHD có thể được thể hiện dưới hình thức sau:



Khi nhìn vào khuôn này hay bất kì một khuôn văn bản nào, chúng ta cũng có thể thấy có ba khu vực tách biệt rõ rệt với nhau và có tính ổn định, cố định cao.

1) Mở đầu hợp đồng, có nội dung sau: quốc hiệu, tên gọi hợp đồng, số và kí hiệu hợp đồng, những căn cứ xác lập hợp đồng, thời gian và địa điểm kí hợp đồng và các thông tin về chủ thể hợp đồng.

2) Phần nội dung hợp đồng: bao gồm các điều khoản chủ yếu, điều khoản thường lệ và điều khoản tùy nghi.

3) Phần kí kết hợp đồng gồm có: số lượng bản hợp đồng cần kí và đại diện các bên kí.

Mô hình hoá các yếu tố trên như sau:

CỘNG HOÀ XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập – Tự do – Hạnh phúc

TÊN HỢP ĐỒNG
(Số và kí hiệu hợp đồng:....)

Căn cứ kí kết hợp đồng:.....

Thời gian và địa điểm kí hợp đồng:.....

Thông tin chủ thể kí kết hợp đồng:.....

Bên A:.....

Bên B:.....

Sau khi thỏa thuận, hai bên thống nhất kí kết hợp đồng với những nội dung sau:

CÁC ĐIỀU KHOẢN KÍ KẾT HỢP ĐỒNG

Điều 1:.....

Điều 2:	
Hai bên cam kết thực hiện đúng các điều khoản đã ghi trong hợp đồng. Hợp đồng này được lập thành..... bản có giá trị pháp lí như nhau và có hiệu lực kể từ ngày kí.	
Đại diện bên A kí	Đại diện bên B kí
Chức vụ	Chức vụ
Họ tên người kí	Họ tên người kí

Tính khuôn mẫu còn được thể hiện ở các mức độ, cấp độ ngôn ngữ khác nhau:

a) Sử dụng lặp lại các thuật ngữ, từ ngữ thuộc lớp từ hành chính và/hoặc thuộc đối tượng kí kết hợp đồng

b) Sử dụng lặp đi lặp lại một số kiểu cấu trúc ngữ pháp có mối quan hệ ngữ nghĩa giữa các vế là giả thiết – kết luận như: *Trong trường hợp... thì...; Nếu ... thì...*

c) Ngôn ngữ sử dụng trong loại văn bản này phải đảm bảo tính đơn trị về ngữ nghĩa. Do vậy, ngôn ngữ phải thể hiện sao cho mọi người đều có thể hiểu một cách dễ dàng, chính xác, đúng với nội dung mà VBHD muốn truyền đạt.

Bước 3: Giáo viên yêu cầu người học mô phỏng để soạn thảo văn bản hợp đồng

Bước 4: Giáo viên kiểm tra đánh giá, hướng dẫn sinh viên sửa lỗi về thể thức, nội dung, cấu trúc của VBHD.

2. Phương pháp thuyết giảng – truy vấn

Để người học hiểu rồi tạo lập được VBHD thì hoạt động đầu tiên người dạy tiến hành đó là thuyết giảng. Ngày nay, công nghệ thông tin đã phát triển như vũ bão và cho ra đời rất nhiều các sản phẩm phục vụ đắc lực cho việc giảng dạy của giảng viên. Tuy nhiên, dù cho hiện đại đến mức nào thì các sản phẩm này cũng chỉ là công cụ hỗ trợ cho phương pháp giảng dạy truyền thống – phương pháp thuyết giảng, một phương pháp có vị trí then chốt và đóng vai trò chủ lực.

Song, nếu chỉ thuyết giảng một chiều, nghĩa là đơn thuần truyền đạt kiến thức từ người dạy sang người học, thì đó là phương pháp giảng dạy thụ

động. Nhưng nếu thuyết giảng theo lối tương tác, đặt vấn đề cho người học suy nghĩ và lôi cuốn người học cùng giải quyết vấn đề với giảng viên thì đó lại là phương pháp giảng dạy tích cực. Như vậy, ở đây thuyết giảng cần phải kết hợp với truy vấn thì mới mang lại hiệu quả cao cho người học.

Truy vấn là việc giảng viên đặt câu hỏi để sinh viên tự trả lời và làm sáng tỏ nội dung vấn đề. Phương pháp này được áp dụng có hiệu quả đối với những nội dung mà người học đã ít nhiều biết đến hoặc có thể dễ dàng tự nhận thức, tự lí giải khi được đặt vấn đề. Hệ thống câu hỏi dùng trong truy vấn cần phải hướng người học liệt kê được nội dung chính của vấn đề và đưa ra được cách giải quyết vấn đề đặt ra trong từng nội dung. Việc đặt câu hỏi cũng phải hết sức linh hoạt, phụ thuộc rất lớn vào diễn tiến các câu trả lời của sinh viên. Nó đòi hỏi người dạy phải biết cách dẫn dắt, gợi ý, hướng dẫn người học hướng vào mục tiêu chính của bài học. Lợi ích của việc giảng viên truy vấn người học là kích thích sự động não liên tục, rèn luyện tư duy lôgic cũng như khả năng độc lập giải quyết vấn đề.

Nói tóm lại, theo chúng tôi, có hai yếu tố quyết định sự thành công của phương pháp thuyết giảng – truy vấn:

Một là về phương pháp thuyết giảng, trước hết, lời giảng phải gãy gọn, súc tích, chặt chẽ. Sau đó, tốt nhất và hiệu quả nhất là trình bày theo lối tương tác, nghĩa là liên tục trao đổi với sinh viên trong quá trình thuyết giảng.

Khi tương tác, kinh nghiệm cho thấy là giảng viên nên tìm cách đặt vấn đề để sinh viên suy nghĩ trước khi giảng viên nói ra điều muốn nói, không

nên nói trước kết quả mà hãy dẫn dắt sinh viên cùng tư duy để đi đến kết quả. Cách làm này sẽ mang lại hiệu quả cao trong việc phát triển khả năng tư duy độc lập và gia tăng mức độ tiếp thu bài của sinh viên. Khi sinh viên được yêu cầu tham gia suy nghĩ thay vì thụ động tiếp nhận thông tin thì họ sẽ tập trung hơn, có thể tự kiểm tra sự hiểu biết của bản thân họ, đồng thời được gợi ý về việc chọn lựa nội dung cần nhấn mạnh.

Hai là phải tổ chức các hoạt động đan xen trong quá trình thuyết giảng. Hoạt động có thể là đặt vấn đề để sinh viên suy nghĩ và phát biểu, chứng minh một vấn đề, thảo luận từng đôi, thảo luận nhóm, v.v.. Việc này tưởng chừng như hao phí thời gian nhưng thực ra cái lợi thu được sẽ lớn hơn nhiều so với trường hợp dành toàn bộ lượng thời gian đó cho giảng viên nói.

Với VBHD, khi tiến hành thuyết giảng, giảng viên nên chia nội dung theo vấn đề nhằm giúp người học dễ nắm bắt. Chúng ta có thể có một số nhóm vấn đề trong VBHD như:

- Vấn đề về căn cứ kí kết hợp đồng
- Vấn đề về chủ thể tham gia kí kết
- Vấn đề về điều khoản chủ yếu
- Vấn đề về điều khoản thường lệ
- Vấn đề về điều khoản tùy nghi

Sau đó, giảng viên giải thích lí do tồn tại của từng nhóm vấn đề, chẳng hạn “Nhóm điều khoản chủ yếu”, đây là những điều khoản bắt buộc để hình thành nên chủng loại hợp đồng cụ thể, nếu thiếu một trong những điều khoản chủ yếu này sẽ không hình thành một hợp đồng. Ví dụ, trong hợp đồng mua bán hàng hóa thì các điều khoản chủ yếu là số lượng hàng hóa, chất lượng quy cách hàng hóa, giá cả, điều kiện giao nhận hàng và phương thức thanh toán.

Bên cạnh đó, giảng viên cũng có thể thuyết giảng theo từng bình diện ngôn ngữ, cụ thể là 3 bình diện chính: bình diện ngữ âm, bình diện từ vựng-ngữ nghĩa và bình diện ngữ pháp. Ở bình diện ngữ âm, giảng viên giúp người học hệ thống lại quy tắc chính tả của tiếng Việt với trọng tâm là

quy tắc viết hoa tên người, tên địa danh, tên tổ chức trong VBHD... Tiếp đó, ở bình diện từ vựng-ngữ nghĩa, giảng viên giải thích nghĩa, cách sử dụng các thuật ngữ hoặc từ, cụm từ thường xuyên xuất hiện trong VBHD như *trách nhiệm, nghĩa vụ, thủ tục hợp lệ, thủ tục hợp pháp, giá trị pháp lí, thương lượng, hiệu lực...* Đối với bình diện ngữ pháp, trước hết, người dạy yêu cầu người học thống kê những kiểu câu có tần số xuất hiện lớn trong VBHD và thử lí giải nguyên nhân tồn tại của những kiểu câu đó. Tiếp đó, nhiệm vụ của giảng viên là đính chính và bổ sung kiến thức cần thiết giúp người học hiểu chính xác, rõ ràng và cụ thể vấn đề. Chẳng hạn, khi người học đã phát hiện ra kiểu câu *giả thiết – kết quả* thường xuyên xuất hiện trong VBHD, với biểu hiện cụ thể là cặp kết từ “*Nếu ... thì...*” nhưng chưa giải thích được lí do thì lúc này, giảng viên có thể nêu thêm một số biểu hiện khác của kiểu câu *giả thiết - kết quả* trong VBHD như: *(Trong) trường hợp... thì ...; Khi ... thì ...*

- *Nếu bên B không đến nhận hàng đúng lịch thì phải chịu chi phí lưu kho là ... đồng/ngày.*

- *Trường hợp công trình chưa đủ điều kiện để nghiệm thu, bàn giao thì các bên xác định lí do và nêu cụ thể những công việc mà Nhà thầu phải làm để hoàn thành công trình.*

- *Khi tiến độ đã bị chậm hơn so với tiến độ thi công như các bên đã thỏa thuận trong hợp đồng của công việc đó mà không phải do những nguyên nhân đã nêu trên, khi đó Chủ đầu tư yêu cầu Nhà thầu trình một bản tiến độ thi công được sửa đổi để thực hiện tiến độ trong thời gian yêu cầu.*

Ngoài ra, để người học hiểu sâu và nhớ lâu vấn đề, giảng viên cần lí giải nguyên nhân của việc kiểu câu *giả thiết-kết quả* xuất hiện nhiều trong VBHD. Với kiểu câu này, người viết không chỉ nêu lên những tình tiết hay điều kiện dự kiến có thể xảy ra trong cuộc sống mà con người gặp phải bằng vẻ “*Nếu X*”, mà còn có thể nêu rõ cách xử sự phải theo khi gặp trường hợp nêu ở phần giả định hoặc những biện pháp tác động của Nhà nước đối với chủ thể nào không thực hiện đúng các quy định của phần quy phạm pháp luật. Điều này sẽ

giúp các chủ thể kí kết lường trước được các vấn đề phát sinh trong quá trình thực hiện hợp đồng.

3. Phương pháp phát hiện và phân tích lỗi

Theo quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận, lỗi là một hiện tượng đương nhiên và không hề tiêu cực trong quá trình học ngoại ngữ. Tuy nhiên, vì lỗi là sự vi phạm chuẩn mực về sử dụng ngôn ngữ, sự vi phạm này có thể dẫn đến hiểu nhầm hoặc không thể hiểu được thông tin và có thể phá vỡ giao tiếp nên chúng vẫn rất cần được khắc phục để không trở thành rào cản trong hoạt động giao tiếp. Với phương pháp này, cả người dạy và người học cùng tích cực tham gia vào việc phát hiện lỗi, nêu nguyên nhân và hướng sửa.

Thực ra, khi trình bày vấn đề dưới dạng viết người học đã có thời gian lựa chọn từ, cấu trúc câu và sắp xếp các ý hợp lí. Vì vậy, việc mắc lỗi trong văn viết ít mang yếu tố khách quan và yếu tố tâm lí mà thể hiện rõ năng lực và trình độ của người viết. Cho nên, vai trò của người dạy là bên cạnh việc chữa lỗi còn cần giải thích lỗi, tìm nguyên nhân mắc lỗi và chữa lỗi.

Người dạy có thể tiến hành các bước sau khi sử dụng phương pháp phát hiện và phân tích lỗi trong việc phát triển kĩ năng viết cho lưu học sinh.

Bước 1: Giáo viên thống kê và phân loại lỗi từ các VBHD do lưu học sinh tạo lập. Đó có thể là lỗi chính tả, lỗi từ vựng, lỗi ngữ pháp, lỗi bố cục, lỗi diễn đạt...

Bước 2: Giáo viên tiến hành phân tích lỗi và xác định nguyên nhân gây lỗi. Đây là bước rất quan trọng vì có xác định đúng nguyên nhân người dạy mới có phương hướng khắc phục triệt để các lỗi.

Bước 3: Giảng viên yêu cầu người học tự sửa lỗi cho nhau. Đối với lỗi diễn đạt dễ mắc – khó sửa, người dạy nên hướng dẫn cho người học phát hiện và chữa lỗi bằng cách tìm ra những cấu trúc đúng, các mẫu lời nói chuẩn mực.

Bước 4: Giáo viên đánh giá kết quả sửa lỗi của

người học và đưa ra kết luận cuối cùng về phương án sửa lỗi.

Ở đây cũng cần lưu ý là các hoạt động sửa lỗi cần được thay đổi cho phong phú và gây hứng thú cho người học, tạo ra động cơ và nhu cầu viết.

4. Thay lời kết

VBHD là công cụ pháp lí quan trọng để các chủ thể trong xã hội trao đổi, dịch chuyển các lợi ích do mình tạo ra và nhận lại những lợi ích vật chất cần thiết từ các chủ thể khác nhằm thỏa mãn các nhu cầu chính đáng của mình và loại văn bản này cũng đóng vai trò quan trọng trong quá trình vận hành của nền kinh tế, vì nó là hình thức pháp lí cơ bản của sự trao đổi hàng hóa trong xã hội. Để giúp cho người học có thể tạo lập được một VBHD có chất lượng, trong quá trình giảng dạy giáo viên nên phối kết hợp các phương pháp trên. Trong trường hợp quỹ thời gian cho phép, giáo viên nên hướng người học vào từng kiểu hợp đồng nhất định theo trật tự từ đơn giản đến phức tạp. Một điều nữa chúng tôi muốn nói là trong việc rèn kĩ năng viết thì một điều vô cùng quan trọng là “trăm hay không bằng tay quen”, có nghĩa giáo viên cần yêu cầu người học thực hành viết thật nhiều. Có như vậy, người học mới viết tốt và hình thành nên các kĩ năng, kĩ xảo trong việc tạo lập hợp đồng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tạ Hữu Ánh (2010), *Soạn thảo và ban hành văn bản của cơ quan, tổ chức*, Nxb Dân trí, Hà Nội.
2. Học viện hành chính (2008), *Giáo trình kĩ thuật xây dựng và ban hành văn bản (Đào tạo Đại học Hành chính)*, Nxb Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
3. Nguyễn Đức Dân (2000), *Ngữ dụng học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Nguyễn Đăng Dung, Hoàng Trọng Phiến (1998), *Hướng dẫn soạn thảo văn bản*, NXB Thống kê.
5. Nguyễn Thiện Giáp (2006), *Những lĩnh vực ứng dụng của Việt ngữ học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Vương Đình Quyền (2006), *Lí luận và phương pháp công tác văn thư*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
7. Phạm Tất Thắng (2002), *Về các khuôn ngôn ngữ tình huống, tiếng Việt trong giao tiếp hành chính*, Nxb Văn hóa thông tin, Hà Nội.

HÌNH TƯỢNG CON CÁ TRONG THÀNH NGỮ VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thanh Ngọc

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Cá là con vật quen thuộc trong cuộc sống người Việt, gắn với đời sống nông nghiệp lúa nước và địa hình nhiều sông ngòi, đường bờ biển trải dài. Xuất phát từ thực tế này, bài viết bước đầu khảo sát hình tượng con cá trong thành ngữ, tục ngữ Việt Nam, qua đó thấy được hình tượng con cá xuất hiện nhiều với những đặc điểm được nhắc đến trong cấu trúc tục ngữ, thành ngữ một cách đa dạng. Đó là việc lấy môi trường, hoàn cảnh sinh sống của cá để làm nổi bật nội dung ý nghĩa được nêu lên trong tục ngữ, thành ngữ; hoặc dựa vào những đặc điểm sinh học, quá trình sinh trưởng, các tập tính của cá để làm đối tượng ví von trong tục ngữ, thành ngữ; hoặc dùng các con vật mà ở bình diện nào đó có liên hệ với cá để tạo ra những đối sánh. Ngoài ra tục ngữ thành ngữ cũng dựa vào những điển tích, điển cố để nêu lên tính cách, lối sống, đặc trưng của cá. Tất cả những khía cạnh của hình tượng con cá được khai thác và bước đầu lý giải thông qua tập tục, thói quen, văn hóa của người Việt.

Abstract: Fish is a popular image in the life of Vietnamese people. It is closely attached to the cultivation of water rice in a country with and long coastal lines and rivers. The paper initially explores the images of fish in Vietnamese proverbs and sayings so as to clarify the diversity of these images in Vietnamese proverbs. The images of fish are highlighted in their habitat by depictions of their biological features, development process, living habits. Other animals that relate to fish in certain aspects are also used to introduce forms of comparison. Besides, proverbs are also based on legendary stories to mention characteristics, lifestyles and outstanding features of fish. All aspects of the image of fish are initially introduced and analyzed through the traditions, customs and culture of Vietnamese people.

I. Đặt vấn đề

Cá là loài vật được nhắc đến thường xuyên trong cuộc sống của người Việt. Vào những ngày đầu năm mới ta thường thấy những bức tranh về

cá trong dòng tranh dân gian Hàng Trống được treo tranh trí trong nhà. “Bữa ăn được mô hình hoá Com – Rau – Cá cộng với không có thói quen uống sữa...” (Trần Quốc Vượng) là đặc trưng của bữa cơm người Việt. Hình tượng con “Cá” thể hiện được một trong hai đặc trưng có tính trội của văn hoá Việt là sông nước và thực vật. Cá cũng xuất hiện trong các bài hát đồng dao của trẻ như:

Cá biển cá đồng Cừ viết lách luôn

Cá sông cá ruộng Là con cá chép

Dân yêu dân chuộng Ăn ngày hai bữa

Là cá tràu ồ..... Là con cá com.....

Và trong thành ngữ tục ngữ Việt Nam cũng thế, con cá xuất hiện nhiều với mật độ cao. Bài viết bước đầu thống kê, phân tích về cấu trúc cũng như nội dung các thành ngữ tục ngữ về cá trong cuốn từ điển thành ngữ tục ngữ của GS Nguyễn Lân qua đó có những nhận định ban đầu về những thành ngữ tục ngữ về con cá nói trên.

Trước hết thành ngữ là những cụm từ cố định vừa có tính hoàn chỉnh về nghĩa, vừa có tính gợi cảm. Bên cạnh nội dung trí tuệ, các thành ngữ bao giờ cũng kèm theo các sắc thái bình giá, cảm xúc nhất định, hoặc kính trọng, tán thành; hoặc chê bai khinh rẻ; hoặc ái ngại, xót thương... (Nguyễn Thiện Giáp)

Thành ngữ là đơn vị đặc trưng của ngữ cố định về tính ổn định trong cấu tạo và giá trị biểu trưng về mặt nghĩa. Và mang một số đặc điểm quan trọng như: Tính thành ngữ, tính biểu trưng, tính dân tộc, tính biểu cảm. (Đỗ Việt Hùng)

Thành ngữ là cụm từ cố định, hoàn chỉnh về cấu trúc và ý nghĩa. Nghĩa của chúng có tính hình tượng hoặc/và gợi cảm. (Vũ Đức Nghiệu)

Trong khi đó tục ngữ là những phán đoán thể hiện kinh nghiệm sống, kinh nghiệm ứng xử. Tục ngữ có thể dùng tương đối độc lập. Tục ngữ có tư cách ngữ pháp là câu. (Đỗ Việt Hùng)

Thành ngữ là bộ phận của cụm từ cố định, theo từ điển “Thành ngữ và tục ngữ Việt Nam” của Nguyễn Lâm mà chúng tôi dùng để khảo sát, thành ngữ là những cụm từ cố định dùng để diễn đạt một khái niệm. Thí dụ: *Ăn sổi ở thì, Ba vương bảy tròn, Com sung cháo giền, Năm sương gói đất,...*

Tục ngữ là những câu hoàn chỉnh, có ý nghĩa trọn vẹn, nói lên hoặc một nhận xét về tâm lý, hoặc một lời phê phán, khen hay chê, hoặc một câu khuyên nhủ hoặc một kinh nghiệm về nhận thức tự nhiên hay xã hội... Thí dụ: *Đồng tiền liền khúc ruột, Trong nhà chưa tỏ, ngoài ngõ đã hay, Ở hiền thì gặp lành, Chết trong còn hơn sống đục, Đói cho sạch rách cho thơm, Bần quá hóa thật, Gió heo may chuồn chuồn bay thì bão,...*

Trong khi ngữ cố định có tính chất tương đương với từ thì tục ngữ là những đơn vị tương đương với câu. Trong khi ý nghĩa của các ngữ cố định tương đương với nghĩa của cụm từ thì nghĩa của tục ngữ là một phán đoán, một sự đánh giá, một sự khẳng định về một chân lí, một lẽ thường đối với một nền văn hoá nào đó, nghĩa là một tư tưởng hoàn chỉnh. (Đỗ Hữu Châu)

Tác giả Đỗ Hữu Châu cũng khẳng định tồn tại những sự kiện trung gian giữa tục ngữ và ngữ cố định. Cho nên trong bài viết này chúng tôi xin khảo sát các thành ngữ, tục ngữ về hình tượng con cá trong cuốn “Từ điển thành ngữ tục ngữ Việt Nam” của GS Nguyễn Lâm. Chúng tôi không làm rõ và phân chia rành mạch 2 trường hợp thành ngữ, tục ngữ qua quá trình khảo sát. Điều đó nghĩa là hình tượng cá xuất hiện trong từ điển đều được chúng tôi thống kê mà không cần phân định đâu là thành ngữ đâu là tục ngữ. Qua đó, chúng tôi bước đầu đưa ra một số nhận xét về một số đặc điểm về cấu trúc cũng như ý nghĩa của các thành ngữ tục ngữ này.

Tục ngữ được xem xét với tư cách là đơn vị có cấu trúc của câu còn thành ngữ được các tác giả phân chia theo những tiêu chí khác nhau. Theo GS Nguyễn Thiện Giáp căn cứ vào cơ chế cấu tạo, có thể chia thành ngữ ra 2 loại lớn: Thành ngữ hợp kết là thành ngữ được hình thành do sự kết hợp của một thành tố biểu thị thuộc tính chung của đối

tượng với các thành tố khác biểu thị thành tố riêng của đối tượng. Hoặc được hình thành nhờ sự kết hợp của hai thành tố nghĩa biểu thị những mặt riêng của một đối tượng chung hơn cần diễn đạt. Còn thành ngữ hoà kết là thành ngữ mà nghĩa của nó được hình thành trên cơ sở của một ẩn dụ toàn bộ. Ý nghĩa của các yếu tố tạo nên thành ngữ hoà vào nhau để biểu thị một khái niệm mới.

Cũng dựa vào cơ chế cấu tạo (cả nội dung lẫn hình thức), tác giả Vũ Đức Nghiệu trong “Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt” cho rằng thành ngữ được chia thành 2 loại cơ bản: Thành ngữ so sánh, thành ngữ miêu tả ẩn dụ. Thành ngữ so sánh là những thành ngữ có cấu trúc là một cấu trúc so sánh như: *Rẻ như bèo, đắt như tôm tươi,...* Đây là những thành ngữ có cấu trúc như: A ss B. Cấu trúc so sánh này được thể hiện linh hoạt trong những trường hợp khác nhau thì có thể đầy đủ hoặc không đầy đủ xuất hiện trong các thành ngữ. Thành ngữ miêu tả ẩn dụ là thành ngữ được xây dựng trên cơ sở miêu tả một sự kiện, một hiện tượng bằng cụm từ nhưng biểu thị ý nghĩa một cách ẩn dụ như: *Chó cắn áo rách, ngã vào vũng đào,...* Thành ngữ miêu tả ẩn dụ được phân chia thành: Thành ngữ miêu tả ẩn dụ nêu một sự kiện như: *nuôi ong tay áo*, thành ngữ miêu tả ẩn dụ nêu hai sự kiện như *ba đầu sáu tay* và nêu hai sự kiện tương phản như *một vốn bốn lời*. Bài viết này chúng tôi xin dựa vào cách phân chia thành ngữ của tác giả Vũ Đức Nghiệu để phân tích các thành ngữ đề cập đến con cá.

II. Hình tượng con cá trong thành ngữ, tục ngữ Việt Nam

Bài viết này chúng tôi tiến hành khảo sát các thành ngữ theo quy tắc sau: Chúng tôi khảo sát 3.660 thành ngữ, tục ngữ của từ điển thành ngữ tục ngữ của Nguyễn Lâm. Chúng tôi khảo sát những đơn vị tương đương kiểu như: *Chọn canh, kén cá* giống nghĩa *Kén cá*, *chọn canh* thì coi là một. Hoặc những hiện tượng biến âm như *Thờn bơn méo miệng chề trai lịch mồm* và *Lờn bơn méo miệng chề trai lịch mồm* cũng được coi là một hiện tượng. Ngoài ra, những hiện tượng có sự lặp lại thì cũng thống kê là một hiện tượng như: *Cá*

không ăn câu chệ rằng cá đại, cá mắc môi rồi bảo tại cá tham ăn, chúng tôi chỉ thống kê là một từ “cá”. Qua đó chúng tôi có một số nhận xét sau:

Cá xuất hiện trong thành ngữ rất đa dạng và phong phú về chủng loại với các loài cá khác nhau như: cá lớn (cá cả), cá bé, cá nhỏ, cá chép, cá chuối, cá đoi, cá mè, cá trắm, cá thia, cá vàng, cá trê, mại (mài mại), đồng đong, cá rô, cá giếc, cá mè, cá trôi, cá chày, cá nheo, kênh nghề (kình nghề), lờn bơn (thờn bơn), cá ngão, cá sông, cá ao, cá gáy, chi chi, cá sấu, cá voi, cá chày, sấn sấn, cá sộp, cá mực...

Cá là loài vật xuất hiện nhiều trong thành ngữ, tục ngữ Việt Nam. Chúng tôi thống kê được 137 thành ngữ, tục ngữ đề cập đến chủ đề về cá. Với 3.660 thành ngữ, tục ngữ tác giả thống kê trong từ điển thì thành ngữ, tục ngữ về cá chiếm 3,77%.

1. Xét về cấu trúc hình tượng cá xuất hiện trong cấu trúc thành ngữ tương đối đầy đủ với các dạng cấu trúc phong phú

Thành ngữ so sánh có số lượng ít hơn nhiều so với thành ngữ miêu tả ẩn dụ. Trong 137 thành ngữ, tục ngữ nói về cá thì số lượng thành ngữ có cấu trúc so sánh chỉ có 18 đơn vị chiếm 13,1%. Còn các thành ngữ miêu tả ẩn dụ chiếm đến 86,9%. Trong đó thành ngữ có cấu trúc so sánh cũng xuất hiện khá đa dạng.

Thành ngữ có cấu trúc đầy đủ A ss B:

Ví dụ:

Có tiền khôn như mài mại, không tiền đại như đồng đong

Đắng như mật cá mè

Đắt cá hơn rẻ thịt

Trăm đám cưới không bằng hàm dưới cá trê

Thành ngữ khuyết về trước kiểu như (A) ss B:

Ví dụ:

Như cá cắn câu

Như cá gặp nước

Như cá nằm trên thớt

Về B cũng có các dạng khác nhau. Có trường hợp B là một từ như: *Khôn như mại, đại như vích.*

Có trường hợp B là một cụm từ như: *Đỏ như mắt cá chày.* Hoặc có thể là một cụm chủ vị như: *Lôi thôi như cá trôi xỏ ruột.*

Bên cạnh 18 thành ngữ có cấu trúc so sánh nói trên trong từ điển có 119 cấu trúc miêu tả ẩn dụ. Trong đó cấu trúc của các thành ngữ miêu tả ẩn dụ cũng rất đa dạng:

Thành ngữ miêu tả ẩn dụ nêu một sự kiện, đối tượng như: *Cá đoi bằng đầu, Cá chẳng bèn câu, Cá hoá rồng, Môm cá ngão, Nước mắt cá sấu,...*

Thành ngữ miêu tả ẩn dụ nêu hai sự kiện, đối tượng tương đồng như: *Cá bể, chim ngàn; Cá cả, lợn lớn; Cá kẻ đầu, rau kẻ mỏ; Con thì mạ, cá thì nước;...*

Thành ngữ miêu tả nêu hai sự kiện, đối tượng tương phản như: *Thả con sấn sấn bắt con cá sộp, Cá lớn nuốt cá bé, Mèo mù vớ được cá rán,...*

2. Về mặt nội dung ý nghĩa của các thành ngữ, tục ngữ về cá cũng được chia thành các nhóm sau

Các thành ngữ, tục ngữ nêu đặc điểm, tính chất sinh học của cá làm thành tố cấu tạo nên thành ngữ. Mặt cá mè thì đắng hơn so với mặt các loại cá khác nên nói “*Đắng như mật cá mè*”. Cá trôi là loài cá ăn thực vật nên ruột dài và nhiều hơn các loại cá khác nên “*Lôi thôi như cá trôi xỏ ruột*”. Chi chi là loài cá thân mềm hơn các loại cá khác nên nói “*Nhũn như con chi chi*”. Tương tự như thế ta có: *Đỏ nhót cho nheo, Đỏ như mắt cá chày, Môm cá ngão,...*

Các thành ngữ, tục ngữ lấy môi trường sinh sống, hoàn cảnh của cá để làm nổi bật nội dung ý nghĩa được nêu lên trong tục ngữ, thành ngữ. Những con cá to thường sống ở vực sâu “*Cá cả ở vực sâu*”. Mối quan hệ của cá với môi trường sinh sống của nó được đưa vào thành ngữ, tục ngữ như sự thuận lợi, gặp dịp, hợp với ý muốn của mình, để hoạt động “*Cá gặp nước, rồng gặp mây*”. Ở trong môi trường của mình thì hoạt động mới dễ dàng “*Cá mạnh vì nước*”. Khi nói về hoàn cảnh hiểm nguy không thể thoát được “*Cá nằm trên thớt*”. Hoặc chê những cặp vợ chồng bất hòa với nhau vì những chuyện không đâu “*Cá dưới sông,*

vợ chồng thuyền chài đánh nhau”,...

Thành ngữ, tục ngữ về cá cũng đồng thời nêu các đối tượng, các đối tượng khác để làm yếu tố đối sánh với cá. Cá to và lợn to thì ngon cho nên người ta nói “*Cá cả lợn lớn*”. Chê những người không chung thủy, không có tình nghĩa “*Dạ cá, lòng chim*”. Hoặc để nói đã sống ở nơi nào thì không muốn rời đi chỗ khác “*Cá thia quen chấu, chồn đền quen hang*”. Để nói về tình cảnh sống phụ thuộc, mất tự do có thể nêu hình ảnh chim và cá trong “*Cá chấu, chim lồng*”. Hoặc “*Cá chẳng ăn muối cá ương, con cưỡng cha mẹ trăm đường con hư*”, “*Cá kẻ đầu, rau kẻ mớ*”,...

Thành ngữ, tục ngữ cũng nêu lên những tình cảm, tính cách của cá. Để nói người nọ chèn ép người kia thành ngữ nêu “*Cá mè đề cá chép*” hoặc “*Cá lớn nuốt cá bé*”. Mỗi quan hệ tình cảm ruột thịt được thể hiện “*Cá chuối đấm đuối vì con*”. Trong khi đó để nói quan hệ bằng nhau không ai hơn ai “*Cá mè một lứa*”. Người khác có ý chê mình thì dù thế nào người ta cũng chê được nên nói “*Cá không ăn câu chê rằng cá đại, cá mắc mồi rồi bảo tại cá tham*”. Hoặc “*Cá no mồi cũng khó dừ lên*”, “*Cá vàng bụng bọ*”,...

Khi nói đến thành ngữ, tục ngữ không thể không nhắc đến nhóm thành ngữ, tục ngữ có tính chất điển tích, điển cố. Thành ngữ về cá cũng có một số lượng phong phú có điển tích điển cố như: “*Cá chuối đấm đuối vì con*”. Cá chuối vì con mình mà nhảy lên bờ giả chết chờ cho đàn kiến bâu vào người, đốt thật nhiều để rời quãng mình xuống sông để lấy thức ăn là kiến cho con. Để rồi có hôm nhảy xa bờ, kiệt sức mà chết. Khi nói đến tình cảm thấm ruột thịt, cha mẹ có thể chịu mọi đau khổ, quên mình vì con cái người ta thường dùng hình tượng này.

“*Cá chép hoá rồng*”, “*Cá vượt Vũ Môn*” Rồng là con vật tưởng tượng nên theo dân gian nó từ cá chép mà thành. Cá chép sau khi thắng các con vật khác cũng như các con cá khác đã 3 lần vượt qua được cửa Vũ môn hoá thành rồng. Thành ngữ “*cá chép hoá rồng*” để răn dạy sự học hành, thi tài, nếu chịu khó, quyết tâm sẽ thành công. Tuy nhiên cũng có người may mắn mà trở nên thành đạt cũng cần nhớ gốc gác của mình từ người bình thường mà nên, không nên coi thường người khác.

Cá chép sau khi hóa rồng quay về tổ chức cuộc thi sắc đẹp cho muôn loài dưới nước. Cả thồn bơn và trai đều cho rằng miệng mình cân đối hơn. Cuối cùng ban tổ chức phải quyết định “*Thồn bơn méo miệng chê trai lệch mồm*”. Qua đó chỉ những kẻ không hơn, không bằng người khác nhưng vẫn chê bai người khác.

Tương tự ta có “*Cá chấu, chim lồng*”, “*Chim sa cá lặn*”, đều có những điển tích điển cố của mình.

III. Thay cho lời kết

Nền văn hóa Việt Nam là nền văn hóa mang đậm bản sắc nông nghiệp, lúa nước cho nên hình ảnh các con vật trong thành ngữ tục ngữ Việt Nam gắn liền với đời sống nông nghiệp, trồng trọt. Trong đó con cá là hình tượng điển hình xuất hiện trong thành ngữ, tục ngữ với đầy đủ những đặc trưng của nền văn hoá Việt. Hình tượng con cá không chỉ xuất hiện trong ngôn ngữ thành văn mà còn được nâng lên thành tín ngưỡng dân gian. Cư dân ven biển dọc theo các tỉnh từ Thanh Hóa vào đến Nam Bộ thường thờ cá trước khi ra khơi hoặc hàng năm tổ chức lễ hội của ngư dân các làng chài. Với hy vọng mỗi lần ra khơi được an toàn hoặc đời sống cư dân ấm no, tai qua nạn khỏi. Bên cạnh đó trong nghệ thuật trang trí truyền thống với lĩnh vực khác như hội họa, điêu khắc, con cá cũng xuất hiện khá phổ biến thể hiện sự thành đạt và ước vọng no đủ. Với góc độ hạn chế của bài viết, chúng tôi bước đầu tiến hành khảo sát, thống kê, phân tích một số thành ngữ, tục ngữ trong từ điển của Nguyễn Lân. Mong nhận được sự chỉ giáo của đồng nghiệp cũng như độc giả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam*. Nguyễn Lân. Nhà xuất bản Thời Đại, năm 2010.
2. *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*. Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (tái bản), năm 2009.
3. *Từ vựng học tiếng Việt*. Nguyễn Thiện Giáp. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (tái bản), năm 2010.
4. *Nhập môn Ngôn ngữ học*. Mai Ngọc Chừ, Nguyễn Thị Ngân Hoa, Đỗ Việt Hùng, Bùi Minh Toán. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (tái bản), năm 2011.
5. *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*. Đỗ Hữu Châu. Nhà xuất bản Giáo dục, năm 1999.
6. *Cơ sở văn hoá Việt Nam*. Trần Quốc Vượng, Tô Ngọc Thanh, Nguyễn Chí Bền,... Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (tái bản), năm 2011.

MỘT SỐ ĐIỂM CẦN LƯU Ý KHI PHIÊN DỊCH TỪ VIỆT GỐC HÁN SANG TIẾNG HÀN

Park Ji Hoon

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Trong xu thế hội nhập, ngày càng nhiều người Hàn thấy cần thiết học tiếng Việt và tiếp cận ngôn ngữ và văn hoá Việt tại các cơ sở đào tạo, trung tâm dạy tiếng Việt. Tuy nhiên trong quá trình người Hàn học tiếng Việt như một ngoại ngữ, mắc lỗi là một điều không thể tránh khỏi vì giữa hệ thống tiếng Việt và tiếng Hàn có sự khác biệt nhiều hơn sự tương đồng. Về từ vựng, những từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn có thể giúp người học một cách dễ dàng tiếp thu và áp dụng nhưng đồng thời có thể mắc lỗi nội ngôn như vượt tuyến theo suy luận về kiến thức từ Hán gốc Hán khi dịch những từ Việt gốc Hán. Bài viết trình bày một số lỗi sai khi người Hàn dịch từ Việt gốc Hán sang tiếng Hàn và đưa ra một số ý kiến để tránh những lỗi sai dựa trên phân tích trong quá trình giảng dạy môn dịch Việt-Hàn dành cho sinh viên Hàn Quốc Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Hà Nội.

1. Nhập đề

Trong xu thế hòa nhập, một trong những hoạt động tích cực để kết nối thế giới, đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình truyền bá kiến thức và văn hóa, giao lưu giữa các dân tộc là công tác phiên dịch. Trên thực tế, cho đến nay giới chuyên môn vẫn chưa đạt đến một sự nhất trí hoàn toàn về khái niệm phiên dịch. Tuy nhiên, theo cách hiểu được thừa nhận rộng rãi nhất thì phiên dịch là một kỹ năng chuyển ý nghĩa của người nói bằng một ngôn ngữ khác của người nghe trên cơ sở tương đương (equivalence)¹. Để chuyển nghĩa một cách chính xác, người phiên dịch phải đủ trình độ hiểu hai ngôn ngữ - nghĩa là phải có đủ kiến thức về ngôn ngữ gốc (ngôn ngữ xuất phát: source

language) và ngôn ngữ đích (ngôn ngữ mục tiêu: target language) và hiểu rõ về những điểm khác biệt của hai ngôn ngữ này. Mỗi ngôn ngữ có cấu trúc và hệ thống riêng của nó nên người dịch phải đứng ở góc độ của người nghe, tránh quan điểm cưỡng chế, dịch từng từ (word by word) và tránh đưa sự can thiệp của tri thức tiếng mẹ đẻ vào quá trình dịch.

Hiện nay, những công trình nghiên cứu về dịch tiếng Anh, Pháp, Trung, Nhật... sang tiếng Việt thì tương đối nhiều nhưng về nghiên cứu phương pháp dịch hai ngôn ngữ Việt-Hàn thì hầu như chưa có. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi không thể nêu ra hết các vấn đề nảy sinh trong quá trình dịch Việt-Hàn, mà chỉ giới hạn phạm vi khảo sát một nhóm các từ Việt gốc Hán mà sinh viên học tiếng Hàn hay mắc lỗi khi dịch.

2. Đặc điểm của từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn

Trong kho từ vựng của tiếng Việt và tiếng Hàn, hiện còn lưu giữ một khối lượng khá lớn từ gốc Hán. Từ gốc Hán là hệ quả của sự ảnh hưởng tiếp xúc tiếng Hán và chữ Hán. Vay mượn từ vựng là hiện tượng phổ biến của mọi ngôn ngữ. Nó không những bổ sung, làm giàu thêm vốn từ của ngôn ngữ vay mượn mà còn giúp chúng ta hiểu thêm những khái niệm trong nhiều lĩnh vực (văn hóa, khoa học, kỹ thuật...). Đặc điểm chung của những từ Hán Việt và Hán Hàn là tồn tại khá nhiều dị biệt về cách đọc, sắc thái ý nghĩa... bởi trong quá trình tiếp xúc với ngôn ngữ Hán, từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn đều chịu sự chi phối nhất định của hệ thống qui tắc ngôn ngữ của từng nước, cho phù hợp ngôn ngữ vay mượn.

Tuy nhiên, có thể thấy, trong lớp từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn cũng có ít nhiều tương đồng về hình thức cấu tạo, ngữ nghĩa và thậm chí cách đọc na ná nhau như “chính trị (<政

¹ Lí thuyết về sự tương đương trong dịch thuật có thể tham khảo các công trình của Catford (1965;27), Nida & Taber (1964;159), Baker (1998;77). Trong đó, Nida lập luận rằng có hai hình thức tương đương là tương đương hình thức (formal equivalence) và tương đương chủ động (dynamic equivalence).

治.정치/cəŋ c i/), “kinh tế (<經濟. 경제/kiəŋ ce/), “văn hóa (<文化. 문화/mun hua/)... Nhưng cần phải nói ngay rằng, những trường hợp này xuất hiện rất ít. Chúng chủ yếu là những từ do người Nhật sáng tạo vào thời cận đại và một số trường hợp vay mượn từ những tư tưởng Trung Quốc cổ đại. Trên bình diện ngữ âm, Hán Việt phản ánh âm Hán Trung cổ - âm thời cuối đời Đường (khoảng thế kỉ VIII-IX) và Hán Hàn phản ánh âm Hán Trung cổ - hệ thống Thiết vận đời Tùy - Đường (khoảng thế kỉ VI-VIII). Như vậy, cũng có thể hiểu rằng cách đọc Hán Việt và Hán Hàn tương đối một cách hệ thống. Song, nếu không tìm hiểu cặn kẽ những sự phức tạp trong quá trình hình thành cách đọc từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn thì không thể giải quyết được những trường hợp ngoại lệ. Trên bình diện ý nghĩa, có thể nói, các từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn đều đã trải qua một thời gian dài, đi theo nhiều chặng đường khác nhau, ý nghĩa (sắc thái ý nghĩa) của từ gốc Hán cũng diễn biến và hoạt động theo ngữ nghĩa của ngôn ngữ vay mượn nên bên cạnh những trường hợp tương đồng không thể không có những trường hợp dị biệt.

3. Lỗi trong quá trình dịch từ gốc Hán

Lỗi là một hiện tượng tích cực trong quá trình học ngoại ngữ, thể hiện quá trình tìm hiểu ngôn ngữ đích và xây dựng hệ thống ngôn ngữ riêng của người học ngoại ngữ.

Những lỗi người dịch từ Việt gốc Hán sang tiếng tiếng Hàn thường mắc phải chủ yếu là do tri thức về ngôn ngữ đích của người dịch còn hạn chế. Do đó, người dịch mượn những tri thức đã có trong tiếng mẹ đẻ hoặc mượn những tri thức đã biết về ngôn ngữ đích để xử lí những trường hợp họ không biết dịch sang ngôn ngữ như thế nào, vfa khi bản thân họ cũng không rõ cách xử lí đó có đúng hay không. Trong khi tập trung “chuyển ý nghĩ”, họ quên đi mất sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ về ngữ nghĩa cũng như khả năng hoạt động của từ. Vì thấy trong tiếng Hàn rất nhiều từ có nguồn gốc từ tiếng Hán (hoặc chữ Hán) giống như từ Việt gốc Hán nên người dịch hay lầm tưởng

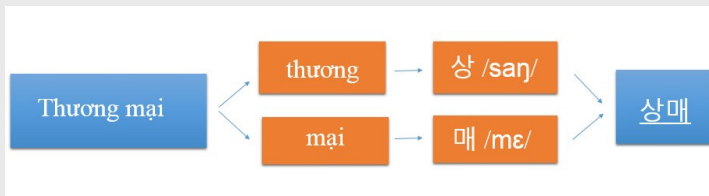
những từ gốc Hán trong hai ngôn ngữ là “một”. Trường hợp từ Hàn gốc Hán hoạt động “y hệt” từ Việt gốc Hán (cả về ngữ nghĩa, ngữ dụng và về cách đọc cũng na ná) không phải là không có, nhưng người dịch luôn phải ý thức được rằng, quá trình hình thành những từ gốc Hán trong hai ngôn ngữ này là quá trình hết sức phức tạp.

3.1. Lỗi tự ngữ đích (Intralingual error)

Lỗi tự ngữ đích là loại lỗi xảy ra do sự can thiệp (interference) các yếu tố của ngôn ngữ đích. Theo đó, người học tiếng nước ngoài áp dụng những qui tắc ngôn ngữ không chính xác và đôi khi vượt tuyến (overgeneralization) theo suy luận (inference) trên cơ sở những kiến thức ngôn ngữ đích mà người học đã biết từ trước để dịch.

Lỗi vượt tuyến trong khi dịch những từ gốc Hán, có thể xảy ra trong trường hợp đồng từ đồng nghĩa mà đều được mượn từ cùng một từ (hoặc cụm từ) với ý nghĩa giống nhau trong hai ngôn ngữ: “giao thông” (<交通. 교통/kiəŋ t’oŋ/), “lãnh thổ” (<領土. 영토/ŋəŋ t’o/), “ngôn ngữ” (<言語. 언어/əŋ ə/), “quảng cáo” (<廣告. 광고/kuəŋ ko/), “tốc độ” (<速度. 속도/sok to/), “xu thế” (<趨勢. 추세/c’u se/) v.v. là những từ trong trường hợp một từ tiếng Việt tương đương một từ tiếng Hàn.

Tuy nhiên, cần phải nói ngay rằng, những trường hợp này rất ít so với những trường hợp khác. Về nguyên tắc, các từ gốc Hán khi du nhập vào tiếng Việt và tiếng Hàn ít nhiều đều đã bị thay đổi ý nghĩa, trật tự từ theo qui tắc mỗi ngôn ngữ. Nhiều người dịch hay quên điều này nên khi gặp một từ (hoặc cụm từ) gốc Hán mà mình chưa rõ hoặc không biết thì ngay lập tức dịch từng chữ một (có nghĩa là chỉ đọc từng yếu tố tạo từ) theo kiến thức cách đọc chữ Hán của ngôn ngữ đích mà không nghĩ đến những hoạt động riêng của ngôn ngữ đích. Chẳng hạn, trường hợp dịch “thương mại (商賣)” sang “상매/saŋ mɛ/” là trường hợp người dịch sáng tạo từ Hàn mới chỉ với kiến thức cách đọc Hán Hàn, không để ý đến qui tắc cấu tạo từ Hàn gốc Hán. Minh họa quá trình lỗi:



Từ mới này là kết quả của việc người dịch không biết từ “thương mại” trong ngôn ngữ đích (tiếng Hàn) nên chỉ dựa vào tri thức về âm Hán Việt và Hán Hàn để dịch từng chữ một. Trên thực tế, chữ “thương(商)” trong Hán Việt đối ứng với Hán Hàn là “상/saŋ/” còn “mại(賣)” là “매/mɛ/”. Tuy nhiên, trường hợp này chỉ là một trường hợp ngẫu nhiên chứ không phải là một kết quả có được do người dịch đủ kiến thức về từ gốc Hán trong tiếng Hàn. Khi tiếng Việt dùng từ “thương mại”, tiếng Hàn dùng từ “무역(貿易) /mu ɪək/ - mậu dịch”, “교역(交易) /kjo ɪək/ - giao dịch”, “통상(通商) /t ʔong sang/ - thông thương”, “상업(商業) /sang əp/ - thương nghiệp” theo từng trường hợp.

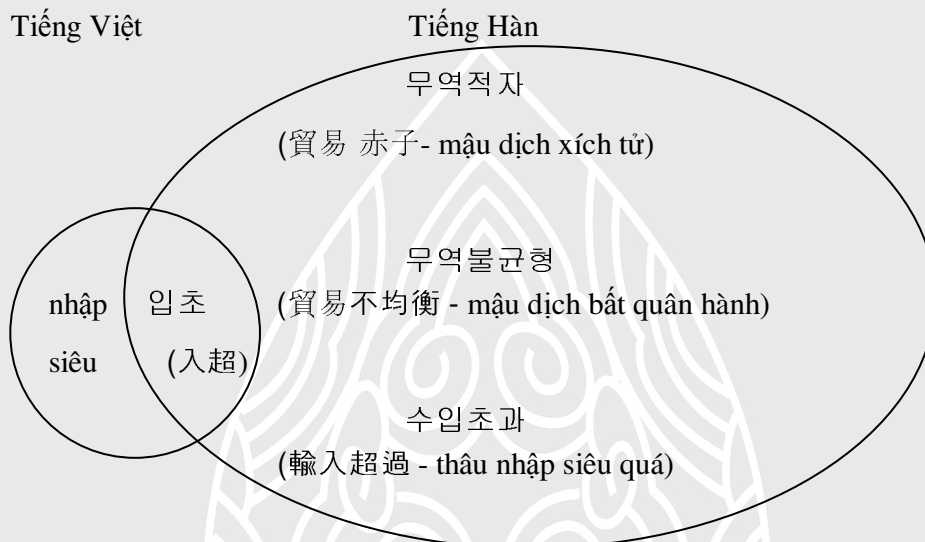
- Trường hợp “bản quyền (版權)” dịch ra “본권 /pon kuən/” (nếu dịch đúng là “판권 /p’an kuən/” hay “저작권 著作権 /cə cak kuən/ - trước tác quyền”) là dịch yếu tố tạo từ không đúng do sự can thiệp của thói quen dịch những từ quen thuộc như “nguyên bản (原本) -> 원본 /uən pon/”, “Nhật bản (日本) -> 일본 /il pon/”... và trường hợp “hiệu đính (校訂)” dịch ra “효정 /hjo cəŋ/” (tiếng Hàn là “교정 /kjo cəŋ/”) do quen dịch “hiệu” là “효 /hjo/” trong trường hợp các từ “hiệu quả (效果) -> 효과 /hjo kua/”, “hiệu lực (效力) -> 효력 /hjo liək/”...

- Trường hợp “dân số (民數)” thành “민수 /min su/” cũng là trường hợp sáng tạo từ mới. Tuy một số trường hợp dịch “dân số” là “민수/min su/” như “민수기 /min su ki/ <民數記 - Dân số kí”- quyển thứ 4 trong Kinh Cựu Ước hay “헌민수 /hən min su/ <獻民數. hiến dân số” - việc điều tra hộ khẩu thời đại Triều Tiên... nhưng đối với người Hàn hiện nay, từ “민수/min su/” này là hoàn toàn mới. Trong tiếng Hàn hiện nay, từ “dân số” tương đương với từ “인구/in ku/ <人口 - nhân khẩu”. Cũng như vậy, “đào tạo” tiếng Hàn là “양성/i aŋ səŋ/. 養成 - dưỡng thành” chứ không phải là

“도조 /to co/. 陶造 - đào tạo”. Trong tiếng Hàn, “도조 /to co/. 刀俎. đao trở” là từ cổ, với nghĩa duy nhất chỉ “những nơi nguy hiểm” và cũng ít người Hàn biết nghĩa này.

- Ngoài ra, có một trường hợp rất đặc biệt - ‘dịch đúng mà sai’. Ví dụ, có người dịch chưa biết từ “nhập siêu” bằng tiếng Hàn là gì thì dịch là “입초 /ip c’o/”. Trường hợp này, người dịch chỉ dịch từng từ một như “nhập(入)” sang “/ip/” và “siêu(超)” sang “/c’o/”.

Từ “nhập siêu” là hình thức viết tắt “nhập khẩu siêu quá (入口超過)”. Nếu tra từ điển, tuy từ “nhập siêu” cũng tồn tại trong tiếng Hàn với hình thức “입초 /ip c’o/” (thường kết hợp với từ “hiện tượng” tạo thành cụm từ “입초현상 入超現象 /ip c’o hien sang/”). Tuy hình thức là viết tắt của “thâu nhập siêu quá (輸入超過)” nhưng từ này quá chuyên môn nên ít người biết đến nên đã dịch thành một từ hoàn toàn mới, ngay cả người Hàn cũng không nhiều người sử dụng. Vì vậy, để thực hiện mục đích của phiên dịch, nên dịch “nhập siêu” sang tiếng Hàn một cách phổ biến hơn như “무역적자 /mu ɪək cək ca/” (tùy trường hợp, có thể dịch là “무역불균형 /mu ɪək pul kjuŋ hieŋ/” hoặc “수입초과/su ip c’o kua/”) thì tốt hơn. Từ “nhập siêu” trong tiếng Việt tuy là một từ chuyên môn duy nhất để diễn đạt ý nghĩa “chỉ số nhập khẩu vượt qua xuất khẩu; nhập khẩu nhiều hơn xuất khẩu trong quá trình thương mại” nhưng từ cũng là một từ hoàn toàn phổ biến. Còn “입초/ip c’o/” trong tiếng Hàn thì ít được dùng hoặc phải được hiểu sau khi nghiên cứu tổng thể các nội dung rồi rút ra ý nghĩa của từ đó. Đây là trường hợp lỗi khi người dịch chỉ suy diễn từ một từ theo kiến thức về cách đọc chữ Hán của hai ngôn ngữ, nhưng không để ý đến những từ khác mà người Hàn thường dùng. Hình dung như sau:



3.2. Lỗi giao thoa (interlingual error)

Lỗi giao thoa là loại lỗi sai giữa hai ngôn ngữ mà xảy ra do sự can thiệp của những kiến thức mà người dịch có trước về ngôn ngữ gốc (trong bài này là tiếng Việt) và người dịch chuyển đổi (transfer) tức áp dụng những kiến thức của tiếng mẹ đẻ vào ngôn ngữ đích (ở đây là tiếng Hàn). Khác với lỗi từ ngữ đích, lỗi giao thoa khi dịch từ Việt gốc Hán sang tiếng Hàn xảy ra trong trường hợp người dịch nhầm lẫn các sắc thái nghĩa của từ gốc Hán trong hai ngôn ngữ. Nói cách khác, người dịch tuy có đủ kiến thức về cách cấu tạo từ gốc Hán nhưng “áp đặt” nghĩa của từ gốc Hán trong tiếng Việt vào tiếng Hàn. Lỗi này thường xảy ra trong trường hợp đồng từ dị nghĩa, đồng nghĩa dị từ và đồng nghĩa nhưng trật tự cấu tạo ngược nhau.

- Trường hợp *đồng từ dị nghĩa* là những từ gốc Hán có nguồn gốc từ cùng một từ, nhưng sắc thái và ý nghĩa của chúng lại khác nhau. Ví dụ, từ “hợp đồng” trong tiếng Việt có nghĩa là sự thỏa thuận; giao ước giữa hai hay nhiều bên qui định các quyền lợi, nghĩa vụ của các bên tham gia. “Hợp đồng” thường được viết thành văn bản. Thế nhưng, “hợp đồng 合同” trong tiếng Hàn – “합동/hap toŋ/” không có ý nghĩa như vậy mà chỉ có ý nghĩa “cùng”, “cùng nhau” hay “chung”. Vì vậy, nếu người dịch theo nghĩa của từ Việt gốc Hán mà không để ý đến sắc thái của từ Hàn gốc Hán thì “hợp đồng” sẽ thành “cùng nhau”. Từ “hợp đồng” tiếng Việt dịch sang tiếng Hàn phải là “계약서 /kie ɨaksə/. 契約書 - khế ước thư”. Cũng

như vậy, “ma túy (麻醉)” trong tiếng Việt là tên gọi chung các chất có tác dụng gây trạng thái ảo giác như thuốc phiện, hêrôin... nhưng “마취/ma c’uì/ <麻醉 - ma túy” trong tiếng Hàn có nghĩa “gây mê”, “gây tê toàn bộ hoặc một phần cơ thể để tiến hành phẫu thuật”. Trường hợp “cấp cứu (急求)” dịch ra “급구 /kíp ku/ <急求 - cấp cứu” cũng như vậy. “Cấp cứu” có nghĩa “cứu nguy”, “cứu sống”. Trong tiếng Hàn, từ gốc Hán có nghĩa tương tự với “cấp cứu” của tiếng Việt là “응급 /ɨŋ kíp/ < 應急 - ứng cấp” - đáp ứng (hoặc xử lý) những trường hợp khẩn cấp còn “급구 /kíp ku/ < 急求 - cấp cứu” trong tiếng Hàn có nghĩa “tìm người một cách khẩn cấp” chứ không phải là “cứu sống”.

- Trường hợp “diễn đàn (演壇)” và “연단 /iɛn tan/” có khác biệt một chút về trường nghĩa (semantic field). “Diễn đàn” có hai nghĩa: 1. Nơi đứng cao để diễn thuyết, phát biểu trước đông người (Platform) và 2. Nơi để cho nhiều người có thể phát biểu ý kiến một cách công khai và rộng rãi (Forum). “연단 /iɛn tan/” trong tiếng Hàn chỉ có nghĩa (1) của “diễn đàn” tiếng Việt. Vì vậy, nếu dịch ý nghĩa thứ hai của “diễn đàn” thì phải dùng từ khác là “포럼/p’o rəm/ <forum (tiếng Anh)” hay “칼럼/c’al rəm/ <column (tiếng Anh)” tùy từng trường hợp.

- Trường hợp *đồng nghĩa dị từ* là trường hợp cùng nghĩa nhưng hình thức dùng từ khác nhau. Ví dụ, “bộ trưởng” tiếng Hàn là “장관/caŋ ku ǰan/. 長官 - trưởng quan” chứ không phải là “부장 /pu caŋ/. 副長 - bộ trưởng”. Cũng như vậy, “định cư”

tiếng Hàn là “정착 /cəŋ c ‘ak/. 定着 - định trước” chứ không phải là “정거/cəŋ kə/. 定居 - định cư”. Như vậy, những trường hợp này được hiểu rằng tuy tiếng Việt và tiếng Hàn đều mượn cùng một hình thức nhưng cách thể hiện trong trường ý nghĩa là hoàn toàn khác nhau.

- Một ví dụ nữa, rất nhiều sinh viên dịch từ “bảo dưỡng (保養)” sang tiếng Hàn là “보양 /pojaŋ/” khi họ chưa biết sự khác biệt ý nghĩa “bảo dưỡng (保養)” trong tiếng Việt và “보양 /pojaŋ/ (保養)” trong tiếng Hàn. Từ “bảo dưỡng” có thể dịch sang tiếng Hàn là “검사 /kəm sa/ < 檢査 - kiểm tra”, “검진/kəm cin/ < 檢診 - kiểm chẩn” hoặc “보수/po su/ < 補修 - bổ tu”... tùy từng trường hợp chứ không thể chỉ dịch thành “보양/pojaŋ/” được. “보양/pojaŋ/” chỉ có nghĩa là “chăm sóc, nuôi nấng” mà không có nghĩa “kiểm tra” hay “bảo trì” như từ “bảo dưỡng” trong tiếng Việt.

- Trường hợp từ đồng nghĩa nhưng trật tự cấu tạo ngược nhau cũng một trường hợp người dịch hay nhầm bởi tưởng rằng trật tự cấu tạo Hán Hàn cũng giống trật tự cấu tạo của từ Hán Việt. “Đơn giản” Hán Việt được thể hiện bằng “giản đơn”, “hạn chế” Hán Việt được thể hiện bằng “chế hạn” trong Hán Hàn. Cũng như vậy, “ngoại lệ” Hán Việt dịch là “lệ ngoại”, “triệu chứng” Hán Việt phải dịch là “chứng triệu” thì người Hàn mới hiểu được. Người dịch nói “외례 /Ori e/. 外例 - ngoại lệ” hay “외례 /Ori e/. 外例 - ngoại lệ” là do ảnh hưởng bởi tiếng mẹ đẻ.

4. Phân tích lỗi

Có thể nói, lỗi là một hiện tượng tích cực thúc đẩy người dịch khám phá ngôn ngữ đích. Những hình thức lỗi này thường xảy ra khi tri thức ngoại ngữ của người dịch đang trong quá trình phát triển khi tâm trạng mệt mỏi, không tập trung. Vì vậy, quá trình phân tích lỗi có thể giúp cho người dịch hiểu thêm một cách rõ hơn về ngôn ngữ đích. Dưới đây, chúng tôi thử phân tích lỗi trong khi dịch những từ gốc Hán của người dịch có tri thức về Hán Việt và Hán Hàn.

Trường hợp lỗi dịch “thương mại” sang “상매/saŋ mɛ/”, có thể phân tích như sau:

- Người dịch không biết từ tiếng Hàn đối ứng

với “thương mại”.

- Trong quá trình dịch, người dịch không phân tích ý nghĩa của từ và không nỗ lực tìm hiểu từ tương đương trong ngôn ngữ đích.

- Người dịch thiếu kiến thức về chữ Hán nhưng biết chuyển từ gốc Hán trong tiếng Việt sang từ Hán Hàn dựa trên tri thức ngữ âm của ngôn ngữ đích.

Để tránh trường hợp như vậy, người dịch nên:

- Tìm hiểu thêm những từ tương tự hoặc cố gắng giải thích ý nghĩa từ gốc nếu không biết hay không nhớ từ ngữ đích tương đương. Ví dụ, “thương mại” có nghĩa là ngành kinh tế thực hiện lưu thông hàng hóa bằng mua bán; từ đồng nghĩa là “thương nghiệp”. Vì vậy, với ý nghĩa đó, người dịch có thể giải thích được bằng những từ khóa (keyword) như “kinh tế”, “lưu thông hàng hóa”, “mua bán”.

- Tìm hiểu kỹ ngữ cảnh. Từ “thương mại” trong tiếng Việt có nghĩa hơi khác nhau tùy bối cảnh xuất hiện như “Đại học thương mại”, “Ngân hàng thương mại”, “Phòng thương mại và công nghiệp Việt Nam”, “Cục xúc tiến thương mại”...

- Tìm hiểu sâu về đặc điểm của từ gốc Hán. Trước hết, người dịch phải hiểu sự khác biệt quá trình hình thành Hán Việt và Hán Hàn. Về mặt ngữ âm, Hán Việt và Hán Hàn đều phản ánh âm Trung cổ Hán nhưng có nhiều điểm hết sức phức tạp do thời điểm hình thành cách đọc chữ Hán, đặc điểm riêng của hai ngôn ngữ Việt và Hàn, hệ thống âm Trung cổ Hán,... nên người dịch cần phải nắm được những sự khác biệt đó và phải hiểu cách đọc chữ Hán. Ví dụ, “thương” Hán Việt có thể dịch sang tiếng Hàn là “/saŋ/” được nhưng trên thực tế, chữ “thương” Hán Việt đối ứng với những chữ 商, 傷, 倉, 滄... và trong đó, chữ 倉, 滄 được đọc là “창/c ‘aŋ/” trong Hán Hàn. Tuy nhiên, “thương” Hán Việt đối ứng với “/saŋ/”, “mại” đối ứng với “/mɛ/” tiếng Hàn nhưng dịch “/saŋ mɛ/” thì hoàn toàn không phù hợp với mục đích dịch vì người nghe không hiểu nên người dịch bỏ thói quen chuyển từng chữ một khi gặp những từ gốc Hán.

Trường hợp lỗi dịch “chất lượng” sang “질량/cil li ㄱ/”, có thể phân tích như sau:

- Người dịch biết trong tiếng Hàn có từ “질량/cil li ㄱ/” dù không biết “chất lượng” tương đương với “질량/cil li ㄱ/” hay không.

- Người dịch không để ý trong tiếng Hàn có từ đối ứng với “chất lượng” là “품질/p ‘um cil/. 品質 - phẩm chất” hoặc biết từ “품질/p ‘um cil/” nhưng nhầm tưởng từ này tương đương với “phẩm chất” của tiếng Việt nên không chọn từ này.

Để tránh trường hợp như vậy, người dịch cần:

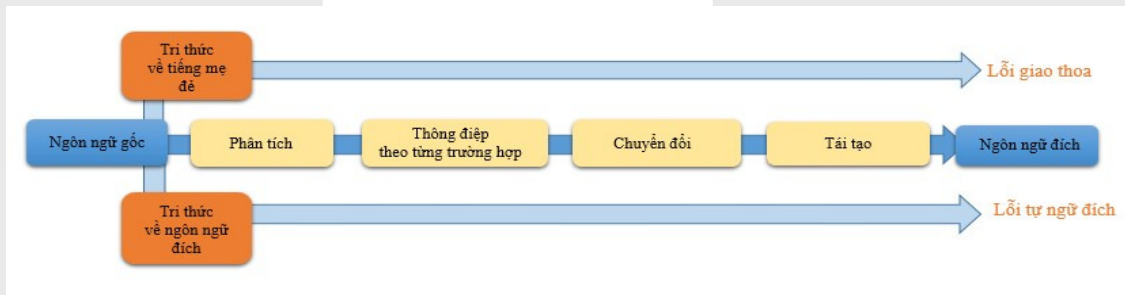
- Phân biệt rõ sự khác biệt giữa hoạt động của từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn. Người dịch phải nhớ những trường hợp *đồng từ đồng nghĩa* như “hạnh phúc”, “lãnh thổ”, “điện thoại”, “quảng cáo”, “giao thông”... xuất hiện rất ít so với trường hợp *đồng từ dị nghĩa* hay *đồng nghĩa dị từ, đồng nghĩa nhưng trật tự yếu tố cấu tạo trong từ khác nhau*.

- Chú ý đến nghĩa trước chứ không phải chú ý

đến hình thức cấu tạo từ khi gặp từ gốc Hán để tránh sự nhầm lẫn trường hợp như trên.

5. Kết luận

Lớp từ gốc Hán trong tiếng Việt và tiếng Hàn là hệ quả của quá trình tiếp xúc với tiếng Hán từ lâu đời. Sự tiếp xúc với chữ Hán trong quá trình phát triển của cả hai ngôn ngữ là một trong những yếu tố thuận lợi giúp người dịch Việt - Hàn cảm thấy dễ dàng hơn so với những ngôn ngữ khác. Tuy nhiên, cũng chính những yếu tố tương đồng giữa tiếng Việt và tiếng Hàn lại có thể gây trở ngại cho hoạt động dịch. Những tri thức về từ gốc Hán sẵn có trong ngôn ngữ nguồn (tiếng Việt) sẽ ảnh hưởng đến sự tiếp nhận ngôn ngữ đích (tiếng Hàn) và những tri thức về từ gốc Hán trong ngôn ngữ đích nhiều khi khiến người dịch vượt tuyến ngữ liệu ngôn ngữ đích. Vì vậy, người dịch cần lưu ý trước khi áp dụng những tri thức về từ gốc Hán, phải phân tích từ trong ngôn ngữ đích và tìm ra nghĩa phù hợp với từng trường hợp để tránh những lỗi hay mắc phải. Minh họa:



Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi chỉ giới thiệu được một phần nhỏ trong rất nhiều lỗi mà sinh viên có thể mắc phải khi tiến hành chuyển ngữ từ Hán Việt sang Hán Hàn, hy vọng những điều đã trình bày có thể đóng góp thêm ý kiến nhằm giúp đỡ sinh viên cũng như các nhà nghiên cứu bổ sung vào cơ sở dữ liệu, thêm kinh nghiệm trong quá trình phiên dịch.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt:

1. Nguyễn Tài Cẩn, *Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán Việt*, Nxb KHXH, 1979.
2. Nguyễn Tài Cẩn, *Giáo trình lịch sử ngữ âm tiếng Việt (sơ thảo)*, Nxb Giáo dục, 1995.
3. Nguyễn Ngọc San, *Tìm hiểu về tiếng Việt lịch sử*, Nxb Giáo dục, 1993.

4. Đoàn Thiện Thuật, *Ngữ âm tiếng Việt (bản in lần thứ 2)*, Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, 1980.

Tiếng nước ngoài:

5. J.C. Catford, *A Linguistic theory of translation (Fifth impression)*, Oxford University Press, 1978.
6. S.P.Corder, *The significance of learner's errors*, International review of Applied Linguistics, (5), 1963.
7. Jeong, Ho Jeong (2008), *Tìm hiểu biên, phiên dịch (제대로 된 통역-번역의 이해)*, Nxb Văn hóa Hàn Quốc (韓國文化社), 2008.
8. Peter Newmark, *A textbook of translation*, Prentice Hall International, 1988.
9. Eugene A. Nida and Charles R. Taber, *The theory and practice of translation (Volume VIII)*, United Bible Societies, 1982.
10. Park, Byung Chae, *Lịch sử tiếng Hàn (國語發達史)*, Nxb Thế Anh (世英社), 1989.
11. Park Ji Hoon, *Sơ sánh ý nghĩa từ Hán Việt và Hán Hàn*, Tạp chí Ngôn ngữ, (7), 2007.

SỬ DỤNG SƠ ĐỒ TƯ DUY TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

Trần Lê Phương

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Trong xu thế hội nhập và toàn cầu hóa, nhu cầu học tiếng Việt ở các nước trong khu vực cũng như các quốc gia trên thế giới ngày càng cao. Vì vậy, việc “dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ” như thế nào để đem lại hiệu quả cao nhất đang là một vấn đề cấp thiết hiện nay.

Dựa trên những vấn đề cơ bản của lý thuyết về bản đồ tư duy mà Tony Buzan đã tạo lập nên, chúng tôi tiến hành nghiên cứu việc sử dụng bản đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ để tiến tới mục tiêu xây dựng phương pháp hiện đại, hiệu quả cho việc giảng dạy tại Khoa Việt Nam học (Trường Đại học Hà Nội).

Abstract: In the trend of integration and globalization, learning Vietnamese demand in many countries in the area as well as in the world is more and more increasing. So, now, how to “teach Vietnamese as foreign language” to have effective is a urgent problem.

Base on the main theory of mindmap which Tony & Barry Buzan created in 1974, we research to apply the mindmap in the teaching Vietnamese as foreign language. This research aims to build a modern and effective method in the teaching Vietnamese as a foreign language in Vietnamese Studies Department, Hanoi University.

1. Đặt vấn đề

Các nghiên cứu khoa học cho thấy, trong quá trình học, bộ não con người chủ yếu ghi nhớ những thông tin sau: (1) các chi tiết trong phần đầu thời gian học, (2) những chi tiết trong phần cuối thời gian học, (3) mọi chi tiết được liên hệ với sự việc, quy luật hay cấu trúc đã ghi nhớ hoặc liên quan đến khía cạnh của vấn đề đang học, (4) mọi chi tiết đặc sắc hay nổi bật đặc biệt chú ý, (5) mọi chi tiết đặc biệt thu hút ngũ quan, (6) những chi tiết đặc biệt được cá nhân quan tâm. Đây là xuất phát điểm đã giúp Tony Buzan khai triển

khái niệm *Lập sơ đồ tư duy*. Năm 1974, cuốn sách *Sơ đồ tư duy* được anh em nhà Buzan là Tony và Barry chính thức giới thiệu đến thế giới. Từ đó cho đến nay, trên thế giới đã có khoảng hơn 250 triệu người sử dụng Sơ đồ tư duy. Sơ đồ tư duy được mệnh danh là “công cụ vạn năng cho bộ não”, là phương pháp ghi chú đầy sáng tạo, đã và đang đem lại hiệu quả thực sự, nhất là trong giáo dục và kinh doanh.

Dựa vào lý thuyết về sơ đồ tư duy của Tony & Barry Buzan cùng với kết quả nghiên cứu của TS Trần Đình Châu và TS Đặng Thu Thủy, là những người đầu tiên đưa sơ đồ tư duy vào giảng dạy (ở các trường phổ thông) tại Việt Nam, bài viết này xin góp phần nghiên cứu việc sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

2. Sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

2.1. Giới thiệu chung về sơ đồ tư duy.

Theo Tony và Barry Buzan, sơ đồ tư duy là “một kỹ thuật họa hình đóng vai trò chiếc chìa khóa vạn năng để khai phá tiềm năng của bộ não”. Sơ đồ tư duy là biểu hiện của tư duy mở rộng (những quá trình tư duy liên kết xuất phát từ việc kết nối với vùng trung tâm) giúp con người cải thiện khả năng tư duy mạch lạc nhằm tăng cường hiệu quả học tập. Sơ đồ tư duy có 4 đặc điểm chính: (1) Đối tượng quan tâm được kết tinh thành một *hình ảnh trung tâm*, (2) Từ hình ảnh trung tâm, những chủ đề chính của đối tượng *lan tỏa thành các nhánh*, (3) Các nhánh đều cấu thành từ một *hình ảnh chủ đạo* hay *từ khóa* trên một dòng liên kết, những vấn đề phụ cũng được biểu thị bởi các nhánh gắn kết với những nhánh có thứ bậc cao hơn, (4) Các nhánh tạo thành một *cấu trúc nút liên hệ nhau*. Nhờ sự kết nối giữa các hình ảnh chủ đạo/từ khóa nên sơ đồ tư duy có thể bao quát được

toàn bộ nội dung trên một phạm vi sâu rộng mà cách liệt kê thông thường không thể có được. Sơ đồ tư duy không chỉ sử dụng chữ và số mà nó còn sử dụng cả màu sắc và hình ảnh. Nhờ vậy mà nó kết hợp được hoạt động cả của hai bán cầu não trái và bán cầu não phải, do đó con người có thể phát huy toàn bộ khả năng tư duy của mình khi sử dụng sơ đồ tư duy.

Là hình thức ghi chép nhằm tìm tòi, đào sâu, mở rộng một ý tưởng, tóm tắt những ý chính của một nội dung, hệ thống hóa một chủ đề... bằng cách kết hợp việc sử dụng đồng thời hình ảnh, màu sắc, chữ viết và sự liên tưởng, sơ đồ tư duy đã mang lại một số lợi ích đáng kể cho việc giảng dạy:

- Sơ đồ tư duy gợi hứng thú cho người học một cách tự nhiên, nhờ đó giúp họ tiếp thu nhiều hơn và tích cực hơn trong lớp.

- Bài học với cách trình bày của sơ đồ tư duy đầy sức sáng tạo, lý thú đối với các giáo viên lẫn sinh viên.

- Nhờ có sơ đồ tư duy, ghi chú bài giảng của giáo viên trở nên linh hoạt, tùy biến. Trong thời đại mà mọi thứ thay đổi và phát triển nhanh chóng, giáo viên cần có khả năng làm mới, đồng thời bổ sung ghi chú bài giảng một cách dễ dàng, nhanh chóng.

- Sơ đồ tư duy biểu thị nội dung thích hợp dưới hình thức rõ ràng và dễ nhớ nên người học có khuynh hướng đạt điểm cao trong các kì thi.

- Khác với văn bản trình bày nội dung theo cách tuần tự, sơ đồ tư duy không những biểu thị sự kiện mà còn cho thấy mối liên hệ giữa các sự kiện ấy, nhờ đó mà người học hiểu sâu và rộng hơn về chủ đề.

Trong giảng dạy nói chung và giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng, nếu giáo viên biết ứng dụng sơ đồ tư duy một cách phù hợp thì bài giảng sẽ có sức thu hút, dễ hiểu, dễ nhớ. Còn đối với sinh viên, sơ đồ tư duy sẽ giúp họ tiếp thu bài nhanh hơn, nhớ lâu hơn và học tập hiệu quả hơn.

Tuy nhiên, qua những phân tích trên đây về sơ đồ tư duy, có thể nhận thấy rằng, để sử dụng được

sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, người học cần phải có một số lượng từ vựng nhất định cũng như sử dụng được phần nào các cấu trúc ngữ pháp cơ bản. Vì thế, nghiên cứu này của chúng tôi áp dụng cho đối tượng người học từ trình độ B trở lên.

Thêm nữa, do đặc thù của sơ đồ tư duy là sự gắn kết mạch lạc, logic và tầng bậc của các ý tưởng xoay xung quanh một chủ đề chính nên chúng tôi cho rằng, sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ sẽ thực sự mang lại hiệu quả cao ở kỹ năng đọc hiểu.

2.2. Sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ

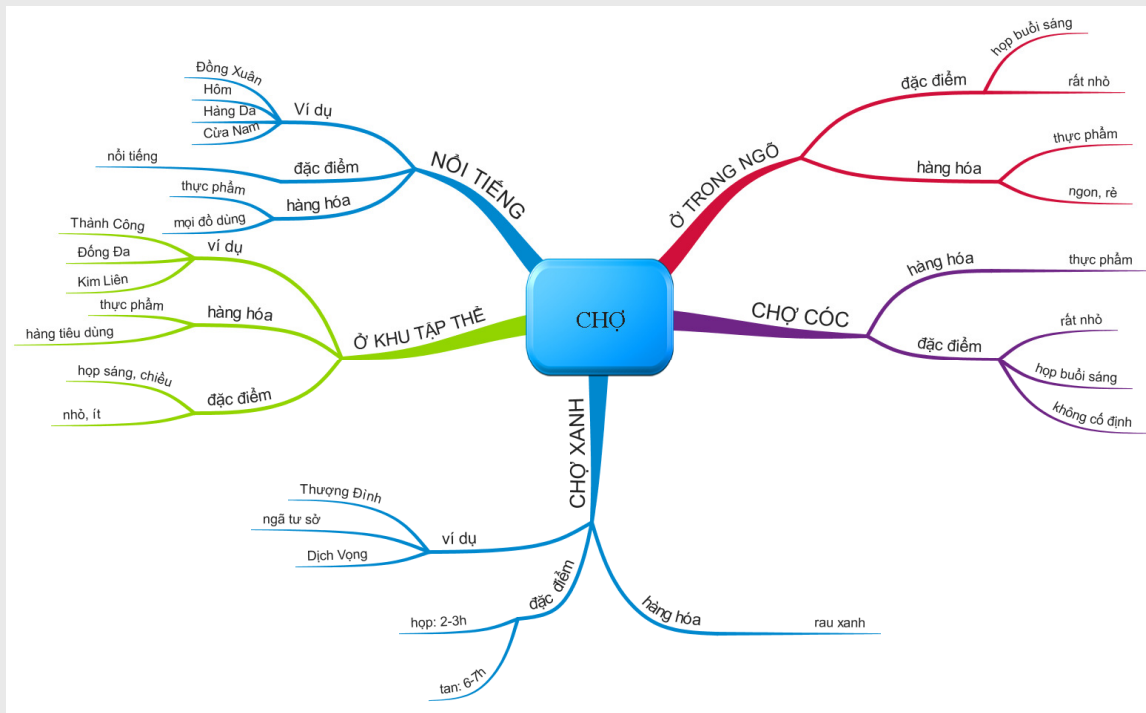
2.2.1. Làm quen với sơ đồ tư duy

Việc sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ từ trước đến nay hầu như vẫn chưa được sử dụng nhiều, bởi sơ đồ tư duy chỉ mới xuất hiện ở Việt Nam mấy năm gần đây. Vì thế, giáo viên phải có định hướng giúp người học làm quen với sơ đồ tư duy, làm quen với các bài giảng bằng sơ đồ tư duy. Từ đó, trong ý thức của người học sẽ dần dần hình thành một thói quen tiếp nhận bài học bằng sơ đồ tư duy, hiểu bài học qua sơ đồ tư duy và nhớ bài học bằng cách tạo lập sơ đồ tư duy.

Giáo viên cung cấp chủ đề của bài học, nội dung chi tiết của bài học. Người học có nhiệm vụ liệt kê các ý tưởng xoay xung quanh chủ đề của bài học. Đây có thể coi như bước động não ý tưởng. Tiếp đó, giáo viên sẽ là người gợi mở cho sinh viên các tiêu chí để phân loại các ý tưởng. Đến đây, sinh viên buộc phải tìm kiếm mối liên quan giữa các ý tưởng để phân loại một cách hợp lý. Và cuối cùng, giáo viên sẽ thể hiện các ý tưởng của sinh viên bằng một sơ đồ tư duy.

Sau đây là ví dụ về một sơ đồ tư duy cho bài đọc hiểu *Chợ ở Hà Nội* (*)

* Giáo trình *Bài đọc tiếng Việt nâng cao – dành cho người nước ngoài*, Hwang Gwi Yeon, Trịnh Cẩm Lan, Nguyễn Khánh Hà, NXB Thông tin và Truyền thông, 2010.



2.2.2. Các bước lập sơ đồ tư duy

Nhiều kết quả nghiên cứu cho thấy, con người sẽ ghi sâu, nhớ lâu điều mà tự bản thân mình vẽ hay viết ra theo cách hiểu của mình. Trong quá trình học, người học có thể tóm lược nội dung bài học (theo cách hiểu của cá nhân) bằng sơ đồ tư duy. Đây là phương pháp vừa dễ hiểu, dễ nhớ nội dung và kích thích vào não sáng tạo. Trong sơ đồ tư duy, người học chỉ ghi nội dung chính, viết trên các nhánh bằng cụm từ, sử dụng hình vẽ, màu sắc để thể hiện nội dung. Khi sử dụng các từ khóa (keyword) trên các nhánh, mỗi từ khóa sẽ dễ dàng giúp não khơi dậy các ý tưởng mới, các cách suy nghĩ mới. Nếu trên mỗi nhánh đó người học ghi chép cả câu thì sẽ đập tắt khả năng gợi mở và liên tưởng của bộ não. Trên mỗi nhánh chỉ viết một từ/cụm từ (ngắn gọn). Khi đó, người học sẽ có thể ghi chép được rất nhanh và khi xem lại, não sẽ được kích thích để nối kết thông tin giữa các nhánh. Nhờ vậy, sơ đồ tư duy đã thúc đẩy năng lực gợi nhớ, nâng cao khả năng ghi nhớ, liên tưởng của người học.

Để lập sơ đồ tư duy, người học cần thực hiện các bước sau:

- *Bước 1:* Vẽ một hình ảnh trung tâm hoặc viết từ khóa trung tâm cho nội dung của bài học.

- *Bước 2:* Từ hình ảnh/từ khóa trung tâm, vẽ ra các nhánh cấp 1 (ghi từ khóa), chính là các phần mục trong bài học.

- *Bước 3:* Từ các nhánh cấp 1, vẽ tiếp các nhánh con của nhánh cấp 1, gọi là nhánh cấp 2, tiếp tục quá trình trên ta được các nhánh cấp 3, 4,... Trên các nhánh chỉ ghi từ khóa.

Tony & Barry Buzan đã đưa ra hai nguyên tắc cơ bản trong quá trình tạo lập sơ đồ tư duy: nguyên tắc nguyên tắc kỹ thuật và nguyên tắc bố trí. Nguyên tắc kỹ thuật bao gồm: *nhấn mạnh* (luôn dùng hình ảnh/từ khóa trung tâm, màu sắc), *liên kết* (mối quan hệ giữa trung tâm và các nhánh), *mạch lạc* (chỉ dùng từ khóa trên mỗi nhánh), *tạo phong cách riêng* (thể hiện lối tư duy độc đáo và sáng tạo của mỗi người). Nguyên tắc bố trí gồm: *trình tự phân cấp* (trung tâm/nhánh cấp 1/nhánh cấp 2/ nhánh cấp 3...), *trình tự đánh số* (truyền đạt nội dung theo trật tự nhất định).

2.2.3. Trình bày sơ đồ tư duy

Từ việc giúp người học làm quen với sơ đồ tư duy, nắm được phương cách tạo lập sơ đồ tư duy, giáo viên có thể triển khai giảng dạy bằng sơ đồ tư duy với những hoạt động học tập cơ bản sau:

- *Hoạt động 1:* Giáo viên nêu chủ đề của bài

học, nêu mục tiêu của bài học, giới thiệu nội dung của bài học, các vấn đề liên quan đến bài học. Giáo viên trình bày bằng sơ đồ tư duy một cách ngắn gọn, đơn giản và dễ hiểu nhất. (Giáo viên có thể vẽ sơ đồ tư duy chỉ có nhánh cấp 1 và yêu cầu sinh viên vẽ tiếp nhánh các cấp còn lại).

- *Hoạt động 2:* Từ những gợi ý ban đầu của giáo viên, các nhóm sinh viên lập sơ đồ tư duy. Làm việc nhóm sẽ tạo ra hiệu quả tốt hơn trong quá trình học tập. Thứ nhất, tránh được sự đơn điệu trong ý tưởng. Thứ hai, sinh viên sẽ có hứng thú với học tập hơn bởi có sự tương tác, hỗ trợ lẫn nhau.

- *Hoạt động 3:* Mỗi nhóm sinh viên sẽ có một đại diện lên thuyết minh về sơ đồ tư duy của nhóm mình.

- *Hoạt động 4:* Các sinh viên trong lớp cùng thảo luận, trao đổi, thêm bớt, chỉnh sửa sơ đồ tư duy vừa được thuyết minh. Giáo viên sẽ là trọng tài, người cố vấn để giúp sinh viên có được một sơ đồ tư duy hoàn chỉnh về bài học.

- *Hoạt động 5:* Giáo viên củng cố kiến thức bằng một sơ đồ tư duy đã được chuẩn bị sẵn hoặc sử dụng chính sơ đồ tư duy mà cả lớp đã cùng thực hiện.

- *Hoạt động 6:* Giáo viên kiểm tra, đánh giá mức độ tiếp nhận của sinh viên bằng cách yêu cầu sinh viên thuyết trình lại toàn bộ nội dung của bài học. Hoặc, giáo viên chọn ra một từ khóa bất kỳ trên sơ đồ tư duy và yêu cầu sinh viên tìm ra mối quan hệ giữa từ khóa đó với chủ đề của bài học.

2.3. Sử dụng các công cụ hỗ trợ để lập bản đồ tư duy

Để tạo lập sơ đồ tư duy, ngoài những công cụ đơn giản như: bút chì, bút màu, tẩy... được thiết kế trên giấy, bảng... thì các phần mềm hỗ trợ cũng mang lại khá nhiều hiệu quả. Hiện nay, có rất nhiều phần mềm hỗ trợ vẽ sơ đồ tư duy như: FreeMind, CD Mindmap, Mindmap Manager, iMindmap... Tất cả các phần mềm trên đều có thể dễ dàng download và sử dụng. Đây là một trong những công cụ rất hữu hiệu cho giáo viên trong quá trình giảng dạy. Bởi, nó có thể trình chiếu (presentation) một cách dễ dàng và đa dạng.

3. Kết luận

Cùng với sự phát triển của thời đại, thước đo quan trọng cho năng lực sáng tạo của mỗi người trong nền kinh tế tri thức chính là tốc độ tư duy, khả năng chuyển hóa thông tin thành kiến thức tạo ra giá trị, tạo ra sản phẩm dịch vụ. Có thể nói rằng, sơ đồ tư duy là một công cụ rất hữu hiệu. Theo kết quả điều tra, ứng dụng sơ đồ tư duy mang lại rất nhiều thành công trong công việc.

Khi ứng dụng vào giảng dạy, đây là một thiết kế hướng dẫn, một khái niệm rất có ý nghĩa vì nó đem lại một cách tiếp cận mới trong việc khai thác và tạo lập ý tưởng, kiến thức và suy nghĩ, và vì vậy, nó đổi mới và làm chuyển biến mối tương quan giữa người dạy và người học. Ngoài ra, sơ đồ tư duy có thể được sử dụng ở các thời điểm khác nhau trong giờ học cho các mục đích khác nhau. Sơ đồ tư duy giúp tạo hứng thú và kích thích sáng tạo, giải phóng cách suy nghĩ cổ điển (theo phương thức ghi chép theo dòng sự kiện), cho phép các ý tưởng mới được hình thành nhanh chóng theo luồng tư duy xuất hiện. Đặc biệt, đây là một dạng sơ đồ mở, vì thế có thể thêm bớt các nhánh, mỗi người vẽ một kiểu khác nhau, dùng màu sắc, hình ảnh khác nhau. Cùng một chủ đề nhưng mỗi người có cách thể hiện dưới dạng sơ đồ tư duy theo một cách riêng, do đó, việc lập sơ đồ tư duy đã phát huy tối đa khả năng sáng tạo của mỗi người. Đồng thời, việc vận dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy sẽ dần dần hình thành cho người học lối tư duy mạch lạc, cách nhìn nhận vấn đề một cách hệ thống, khoa học và tổng quát./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tony & Barry Buzan, *Sơ đồ tư duy*, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh, 2009.
2. Trần Đình Châu, Đặng Thu Thủy, *Dạy tốt – học tốt các môn học bằng bản đồ tư duy*, NXB Giáo dục Việt Nam, 2011.
3. Trần Đình Châu, Đặng Thu Thủy, *Sử dụng bản đồ tư duy góp phần tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số chuyên đề TBDH, 2009.
4. Trần Đình Châu, Đặng Thu Thủy, *Sử dụng bản đồ tư duy, góp phần nâng cao hiệu quả đọc truyện, đọc sách*, Tạp chí Văn học & Tuổi trẻ, số 5+6, 2013.

GIẢNG DẠY THÀNH NGỮ DÂN GIAN TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI THEO QUAN ĐIỂM CỦA NGÔN NGỮ HỌC TRI NHẬN (QUA MỘT SỐ THÀNH NGỮ DÂN GIAN CÓ LỚP TỪ CHỈ “ĐỘNG VẬT”)

Đỗ Phương Thảo

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Việc giảng dạy tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai trong thời gian gần đây đã có nhiều đổi mới cả về giáo trình và phương pháp giảng dạy. Trong tham luận này, chúng tôi muốn đề xuất một phương pháp dạy thành ngữ dân gian tiếng Việt cho người nước ngoài theo quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận. Bằng việc ứng dụng lí thuyết của ngôn ngữ học tri nhận, đặc biệt là lí thuyết về ẩn dụ ý niệm, chúng tôi muốn giúp người học thiết kế các công thức tư duy để hiểu được đặc trưng về cấu trúc và ý nghĩa của các thành ngữ dân gian tiếng Việt. Từ đó, họ có thể vận dụng chúng vào các tình huống một cách hiệu quả. Chúng tôi đã thiết kế một vài đơn vị bài học để giảng dạy một số thành ngữ dân gian có lớp từ chỉ động vật như là một ví dụ minh họa cho mô hình này. Mục đích chính của chúng tôi là người học có thể vận dụng vốn từ của họ vào từng tình huống, phù hợp với bối cảnh văn hóa giao tiếp của Việt Nam.

Abstract: Teaching Vietnamese as a second language recently has a lot of renovation both of textbooks and teaching methods. In our research, we would like to introduce a method of teaching Vietnamese folk idioms for foreigners from the view point of cognitive linguistics. By applying the theory of cognitive linguistics, especially the theory of conceptual metaphors, we want to help learners draw formulas of thinking to understand the specific of structure and meaning of Vietnamese folk idioms. From there, they can apply them to all of the situations. We have designed some lessons to teach some folk idioms in which a word-field of animals is used as an example of that model. Our main purpose is that the learners can apply their vocabulary to each situation, suitable for Vietnamese communication cultural background.

1. Mở đầu

1.1. Việc giảng dạy tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai trong thời gian gần đây đang ngày càng được đổi mới theo hướng giao tiếp, đòi hỏi không chỉ giảng dạy các kiến thức về ngôn ngữ mà còn phải tích hợp cả những kiến thức về văn hóa, xã hội... Thành ngữ tiếng Việt là một trong những yếu tố của ngôn ngữ phản ánh rất rõ đặc trưng tư duy – văn hóa của dân tộc. Tuy nhiên, trong các giáo trình dạy tiếng Việt cho người nước ngoài hiện nay, bộ phận ngôn ngữ này chưa được chú ý đúng mức. Trong khi đó, người học lại rất muốn tìm hiểu và khám phá những yếu tố ngôn ngữ gắn liền với văn hóa trong ngoại ngữ họ đang học.

1.2. Dựa trên nền tảng là mối quan hệ giữa ngôn ngữ với văn hóa và tư duy dân tộc, ngôn ngữ học tri nhận đề xướng một phương pháp nghiên cứu ngôn ngữ “trên cơ sở kinh nghiệm và sự cảm thụ của con người về thế giới khách quan cũng như cái cách thức mà con người tri giác và ý niệm hóa các sự vật và sự tình của thế giới khách quan đó” [8, 16]; và xây dựng một hệ thống khái niệm lí thuyết mới mẻ, đột phá như “ẩn dụ ý niệm” (conceptual metaphor), “điển mẫu” (prototype), “không gian tinh thần” (mental space)... Vận dụng lí thuyết của ngôn ngữ học tri nhận vào việc giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài giúp chúng ta vừa có một cơ sở văn hóa vững chắc trong việc lí giải nhiều hiện tượng ngôn ngữ cho người học, vừa đi đúng mục tiêu gắn liền việc học ngôn ngữ của một dân tộc với văn hóa giao tiếp của dân tộc đó. Thông qua việc tìm hiểu đặc điểm cấu trúc và ngữ nghĩa của thành ngữ dân gian, chúng tôi muốn chỉ ra được một số mô hình ẩn dụ ý niệm và bước đầu thiết kế các công thức tư duy để học viên nước ngoài có thể nắm được cách

thức tri nhận thành ngữ và đặc trưng tư duy – văn hóa của người Việt. Mục đích cuối cùng là họ có thể vận dụng các thành ngữ này vào giao tiếp một cách đúng và hiệu quả.

1.3. Để tìm hiểu về thành ngữ dân gian, chúng tôi sử dụng cuốn *Thành ngữ học tiếng Việt* của Hoàng Văn Hành (Nxb KHXH, 2004) làm tư liệu khảo sát. Chúng tôi lựa chọn một bộ phận thành ngữ có sử dụng lớp từ thuộc trường nghĩa “động vật” làm đối tượng nghiên cứu trực tiếp. Cơ sở của việc lựa chọn này là tính phổ biến, tiêu biểu của chúng. Quan trọng hơn, thế giới động vật có sự gần gũi và mối liên quan mật thiết với thế giới con người, nó đã chuyển từ những thực thể của môi trường tự nhiên sang môi trường văn hóa. Trong ngôn ngữ Việt, thế giới động vật phản ánh và lưu giữ nhiều phương diện của giá trị văn hóa Việt: văn hóa ứng xử với môi trường tự nhiên, môi trường xã hội. Lựa chọn những thành ngữ có lớp từ này để tìm hiểu không chỉ là sự giới hạn phạm vi để tập trung nghiên cứu mà còn do đây là

lớp từ vựng – văn hóa hứa hẹn nhiều hướng nghĩa biểu trưng mang tính dân tộc, tính lịch sử, tính thời đại rõ rệt. Qua quá trình khảo sát, chúng tôi thống kê được 465/3.224 câu thành ngữ sử dụng lớp từ thuộc trường nghĩa “động vật”, chiếm tỉ lệ 14,4%. Đây là một tỉ lệ không nhỏ, khẳng định vị trí của thành ngữ chỉ động vật trong thành ngữ tiếng Việt.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ chế tri nhận của thành ngữ dân gian tiếng Việt (qua một bộ phận thành ngữ có lớp từ chỉ động vật)

Qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy, ẩn dụ và so sánh là hai biện pháp tu từ chủ đạo (ẩn dụ: 339 câu, chiếm 72,9%; so sánh: 126 câu, chiếm 27,1%). Điều này khẳng định phương thức tư duy chủ yếu của tác giả dân gian là bằng ẩn dụ, cụ thể là ẩn dụ ý niệm. Tức là trong thành ngữ dân gian có lớp từ chỉ động vật thường diễn ra một quá trình ánh xạ ý niệm từ miền nguồn là “động vật” tới một miền đích là “con người”:

Phạm trù/miền nguồn

Ánh xạ/Đồ chiếu

Phạm trù/miền đích

ĐỘNG VẬT

CON NGƯỜI

Các tác giả dân gian đã sử dụng thế giới động vật để phản ánh tất cả các bình diện của con người như:

- Hình thức bên ngoài:

Đặc điểm hình thức của động vật → Đặc điểm hình thức của con người.

Ví dụ: Vóc dáng của con người: *béo như con cun cút, gầy như hạc, cao như sếu, thấp như vịt...*; Khuôn mặt của con người: *mặt đỏ như tổ ong, mặt xám như gà bị cắt tiết...*; Các bộ phận trên khuôn mặt: *mắt bò câu, mắt ốc nhồi, mắt lợn luộc, tí hí mắt lươn, mỏm cá ngỗng, tóc rối như tổ quạ...*

- Tính cách, phẩm chất bên trong:

Đặc điểm về thuộc tính, tập quán của động vật → Đặc điểm tính cách của con người.

Ví dụ: *ngang như cua, dữ như cọp, nhanh như cắt, chậm như rùa, nhát như cáy, được voi đòi tiên (tham lam), thẳng ruột ngựa (thẳng thắn), trâu buộc ghét trâu ăn (đố kị), kiến tha lâu có ngày đầy tổ (kiên trì)...*

- Nếp sống, nếp sinh hoạt, sức khỏe:

+ Tính chất sạch hay bẩn của động vật → Nếp sống, sinh hoạt của con người.

Ví dụ: *bẩn như chó, bẩn như trâu đầm, hôi như cú, hôi như chuột chù...*

+ Đặc điểm thể chất của động vật → Đặc điểm thể chất của con người.

Ví dụ: *khỏe như voi, khỏe như trâu mộng, yếu như sên...*

- Hoạt động, trạng thái, tình thế:

Hoạt động, trạng thái, môi trường sống của động vật → Hoạt động, trạng thái, tình thế của con người.

Ví dụ: Hoạt động: *ăn như rồng cuốn, nói như rồng leo, làm như mèo mửa; nói như vẹt, nói như khướu, ngủ gà ngủ vịt, chạy như ngựa, học vẹt, kêu như vạc, nhảy chân sáo, mắt hút con mẹ hàng lươn...*; Trạng thái, tình thế: tự do: *cá bể chim trời, như chim sổ lồng...*; mất tự do: *cá chậu chim*

lông, cá nằm trong chậu...; thuận lợi, may mắn: chó ngáp phải ruồi, chuột sa chĩnh gạo, như cá gặp nước...; nguy hiểm, nguy kịch: cá nằm trên thớt, chuột chạy cùng sào...

- Thân phận, địa vị, hoàn cảnh:

Đặc điểm bản thể của động vật → Thân phận, địa vị, hoàn cảnh của con người.

Ví dụ: *thân cò cũng như thân chim, thân lợn bao quản lấm đầu, lên voi xuống chó, gà sống nuôi con, rách như tổ đĩa, khỉ ho cò gáy, com no bò cưỡi...*

Ở đây, cách tri nhận về con vật là phương tiện biểu đạt cho sự tri nhận con người. Sự giống nhau giữa những đặc điểm của con người và con vật là cơ sở cho sự tri nhận từ khách thể (động vật) sang chủ thể (con người). Từ đó, gợi liên tưởng và suy ngẫm ở cả người sử dụng và người tiếp nhận thành ngữ về mối liên hệ giữa con người và thế giới động vật. Như vậy, các thành ngữ dân gian có cơ chế tri nhận chủ yếu dựa trên quan hệ về ý nghĩa; quan hệ về âm (vần): có hoặc không.

2.2. Ứng dụng lí thuyết ngôn ngữ học tri nhận vào việc giảng dạy thành ngữ dân gian tiếng Việt cho người nước ngoài

Đối với hoạt động giảng dạy bộ phận ngôn ngữ này, phương pháp làm việc mà chúng tôi xây dựng vẫn đi theo đúng trình tự của quá trình nhận thức nói chung (từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp) và quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai của người học ngoại ngữ nói riêng (từ tiếp cận thành ngữ, tìm hiểu nghĩa và ghi nhớ đến đưa vào sử dụng).

2.2.1. Hoạt động giải thích và ghi nhớ nghĩa của thành ngữ

Đây là hoạt động đầu tiên của việc dạy và học thành ngữ. Ở hoạt động này, chúng tôi đi theo cách tiếp cận của ngôn ngữ học tri nhận trong việc phân tích nghĩa và miêu tả mô hình cấu trúc ngữ nghĩa của thành ngữ. Phương pháp chủ đạo mà chúng tôi sử dụng là *phương pháp phân tích cơ sở ý niệm*.

Kết quả khảo sát ở phần trên cho thấy: cơ chế

tri nhận của thành ngữ dân gian là dựa trên quan hệ về ý nghĩa, và phương thức tư duy chủ yếu của tác giả dân gian là bằng ẩn dụ, cụ thể là ẩn dụ ý niệm. Từ đó, chúng tôi muốn đề xuất một phương pháp dạy học thành ngữ dân gian cho người nước ngoài dựa trên cơ sở phân tích ý niệm. Cụ thể là chúng ta có thể học theo phương pháp của Lakoff: sử dụng lí thuyết ẩn dụ ý niệm như là xương sống của hoạt động giảng dạy từ vựng – văn hóa với mục đích chính là giúp người học rút ra các công thức tư duy để hiểu được đặc trưng cấu trúc và ý nghĩa của các thành ngữ, từ đó biết cách vận dụng trong các tình huống một cách phù hợp.

Phương pháp này có thể được thực hiện theo hai cách: quy nạp hoặc diễn dịch. Theo cách quy nạp, chúng ta có thể đưa ra cho người học một số thành ngữ có cùng ẩn dụ ý niệm và yêu cầu họ nhận dạng các thành ngữ này dựa trên ý niệm nào.

Ví dụ: Các thành ngữ sau có chung điểm gì?

chó ngáp phải ruồi, chuột sa chĩnh gạo, như cá gặp nước...

(Câu hỏi gợi ý:

+ Chúng đều có các từ chỉ động vật. Đó là những từ nào?

+ Các con vật này đang ở trong trạng thái thế nào? (tốt hay xấu, may hay không may?)

+ Nếu dùng các câu này để nói về con người thì chúng ta hiểu nó miêu tả tình thế như thế nào của con người?)

Sau các câu hỏi gợi ý của giáo viên và sự thảo luận của người học, cuối cùng có thể rút ra một ẩn dụ ý niệm, cũng là mô hình tri nhận chung của các câu thành ngữ này là: **Hoạt động, trạng thái, môi trường sống của động vật → Hoạt động, trạng thái, tình thế của con người**. Và cụ thể ở đây là tình thế thuận lợi, may mắn của con người. Đây cũng sẽ là mô hình chung được vận dụng để giải thích ý nghĩa của các câu khác, như: *cá nằm trên thớt, chuột chạy cùng sào...* Có điều, tính chất của tình thế lúc này đã thay đổi: nguy hiểm, nguy kịch. Nhờ mô hình này, khi người học bắt gặp các câu tương tự có thể tự lí giải để hiểu ý nghĩa của nó.

Theo cách diễn dịch, giáo viên sẽ đưa ra ý niệm trước rồi mới cho ví dụ minh họa, từ đó, học viên suy luận và tự chuyển di trường liên tưởng theo mô hình đã có để hiểu ý nghĩa.

Ví dụ: Từ ẩn dụ ý niệm **Đặc điểm hình thức của động vật** → **Đặc điểm hình thức của con người**, chúng ta có các thành ngữ: *mắt bò câu, mắt ốc nhồi, ti hí mắt lươn, mồm cá ngỗng...* Học viên sẽ vừa hiểu được ý nghĩa của từng thành ngữ vừa nắm được ý niệm chung thể hiện đặc trưng tư duy – văn hóa của người Việt Nam. Từ đó, nếu gặp những câu khác kiểu như: *chân sếu, mắt ốc nhồi, tóc rối tổ quạ...*, người học có thể dễ dàng hơn trong việc hiểu nghĩa.

Phương pháp này sẽ càng phát huy được tác dụng hơn khi từ việc giảng dạy thành ngữ, chúng ta biết so sánh để chỉ ra đặc trưng về ngôn ngữ giữa tiếng Việt với tiếng mẹ đẻ của người học, đặc trưng về tư duy và văn hóa giữa người Việt với các dân tộc khác. Mỗi dân tộc có cách tri nhận khác nhau về thực tại khách quan. Và việc giảng dạy thành ngữ theo quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận như trên sẽ góp phần làm rõ những khoảng giao thoa cũng như những khoảng ngoại biên trong bức tranh về thế giới của các dân tộc.

2.2.2. Hoạt động vận dụng thành ngữ vào hoạt động giao tiếp

Mục tiêu cuối cùng của việc dạy từ vựng – văn hóa vẫn là hướng vào hoạt động giao tiếp. Vì thế, sau khi giúp học viên hiểu và ghi nhớ nghĩa của các thành ngữ, giáo viên cần có một số hoạt động để họ nhớ lại và biết sử dụng thành ngữ đúng với ngữ cảnh. Ngoài một số dạng bài luyện tập về từ vựng cơ bản để ghi nhớ ý nghĩa của thành ngữ (như: nối thành ngữ với nghĩa của thành ngữ; giải thích ý nghĩa của thành ngữ...), chúng tôi đề xuất một số hoạt động và dạng bài nhằm giúp cho học viên có thể vận dụng những thành ngữ đã biết và đã hiểu vào trong ngữ cảnh một cách nhuần nhuyễn, như:

* **Điền thành ngữ vào ngữ cảnh (câu, hội thoại)**

Ví dụ: Điền các thành ngữ *chó ngáp phải ruồi*,

chuột sa chĩnh gạo, như cá gặp nước... vào chỗ trống trong những câu văn sau sao cho phù hợp:

1) *Cô Hoa lấy được một ông chồng giàu có lắm. Ai cũng bảo là:(chuột sa chĩnh gạo)*

2) *Anh ấy học kém lắm, chẳng qua nên mới được điểm cao như thế. (chó ngáp phải ruồi)*

3) *Anh Minh là người có năng lực, lại được giám đốc ưu ái nên, chẳng mấy chốc sẽ được lên chức. (như cá gặp nước)*

* **Cho sẵn tình huống, hoàn thành câu bằng một thành ngữ**

Ví dụ: Cho hai tình huống sau. Hoàn thành đoạn văn bằng một câu thành ngữ cho phù hợp:

1) *Vợ mắt sớm. Anh ấy phải nuôi con một mình. Cảnh thật là đáng thương. (gà trống nuôi con)*

2) *Tháng trước anh ấy vẫn còn làm Trưởng phòng. Vậy mà tháng này anh ấy đã là nhân viên bình thường rồi. Thật là (lên voi xuống chó).*

* **Đặt câu với thành ngữ**

Ví dụ: Hãy đặt hai câu miêu tả một người trong tình thế nguy kịch và một người trong tình thế thuận lợi, dựa trên ý niệm **Hoạt động, trạng thái, môi trường sống của động vật** → **Hoạt động, trạng thái, tình thế của con người**.

Đây đều là các dạng bài tập yêu cầu sinh viên biết cách vận dụng thành ngữ đúng về ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ cảnh. Dạng bài tập điền thành ngữ vào chỗ trống/hoàn thành câu, đoạn văn bằng thành ngữ giúp người học phân biệt được một số câu thành ngữ có ý nghĩa giống nhau nhưng khác nhau về sắc thái, màu sắc tu từ, do đó phải được sử dụng trong các ngữ cảnh khác nhau. Dạng bài tập đặt câu với thành ngữ dựa trên một ý niệm nào đó giúp học viên không chỉ nhớ lại được thành ngữ mà còn giúp họ hiểu rõ hơn về nguồn gốc thành ngữ, từ đó biết cách tạo lập câu có sử dụng thành ngữ một cách thành thạo. Tùy vào trình độ của người học và thời lượng của bài học, chúng ta có thể lựa chọn kiểu bài cho phù hợp.

3. Kết luận

Chúng tôi muốn qua tham luận này, đề xuất một phương pháp giảng dạy thành ngữ dân gian tiếng Việt từ quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận và ứng dụng nó vào việc dạy khẩu ngữ tiếng Việt cho người nước ngoài. Lấy lí thuyết về ẩn dụ ý niệm làm xương sống cho hoạt động giảng dạy thành ngữ, chúng tôi hi vọng có thể giúp người học hiểu đến tận ngọn ngành mỗi thành ngữ, từ đặc điểm về cấu trúc đến cơ chế tạo nghĩa của chúng. Từ đó, họ có thể vận dụng vào từng hoàn cảnh giao tiếp một cách đúng và hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Hữu Châu, 1999. *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Văn Chiến, 2004. *Tiến tới xác lập vốn từ vựng văn hóa Việt*. Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
3. Hoàng Văn Hành, 2004. *Thành ngữ học tiếng Việt*, NXB. KHXH, Hà Nội.
4. Lê Thị Thanh Huyền, 2009. *Đặc điểm tri nhận của người Việt qua trường từ vựng “chim chóc”*. Luận văn Thạc sĩ khoa học Ngữ Văn, ĐH Sư phạm HN, Hà Nội.
5. Lý Toàn Thắng, 2005. *Ngôn ngữ học tri nhận, từ lí thuyết đại cương đến thực tiễn tiếng Việt*. NXB. KHXH, Hà Nội.
6. Vũ Thị Hồng Tiệp, 2009. *Đặc điểm tri nhận về mối quan hệ giữa con người và thế giới động vật qua các thành ngữ có sử dụng lớp từ thuộc trường nghĩa “loài vật” trong tiếng Việt*, Khóa luận tốt nghiệp, ĐH Sư phạm HN, Hà Nội.
7. Nguyễn Đức Tôn, 2008. *Đặc trưng văn hóa dân tộc của ngôn ngữ và tư duy*. Nxb. KHXH, Hà Nội.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

ĐÓNG GÓP VÀO VIỆC DẠY TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

Đoàn Thiện Thuật

Tóm tắt: Bản báo cáo kiểm lại tình hình dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ ở trong nước và ngoài nước, đồng thời đề xuất một số điều có thể làm được trong thời gian tới.

Tác giả lưu ý mọi người nên quán triệt hơn nữa lý thuyết ngôn ngữ học trong giảng dạy cũng như cần nắm vững đặc điểm của tiếng Việt để tránh Âu hóa cách diễn đạt ý tưởng của người Việt. Việc dạy văn hóa Việt thành một môn học riêng như hiện nay là cần thiết, nhưng ngoài ra còn phải được dạy gắn liền với cấu trúc ngôn ngữ. Còn về chiến lược phát triển việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ thì có nhiều việc phải làm. Mỗi giáo viên nên nhận trách nhiệm dạy lâu dài cho một loại học viên nào đó. Một số giáo viên nên cố gắng dạy tiếng Việt trong các ngành khoa học kỹ thuật. Các giáo viên trong một cơ sở đào tạo nên cùng nhau chuẩn bị nội dung cho một kỳ thi sát hạch tiếng Việt, để tương lai có thể tổ chức thi cho những người nước ngoài muốn lấy chứng chỉ công nhận năng lực làm chủ được tiếng Việt.

Abstract: The important task confronting the teaching of Vietnamese as a foreign language (afterwards: VFL) is to overcome the pendulum effect between linguistic theories and the characteristics of the Vietnamese language so as not to Westernise ways of expressing one's ideas. It is necessary to teach Vietnamese culture as a subject, but it should also be closely linked with the language structure.

The strategies of teaching VFL integrates various related processes. It is worth noting that a teacher should pursue a particular target student for a certain long period, for example teaching Vietnamese for specific purposes (afterwards: VSP) dealing with science students.

In terms of testing, the need for a testing foundation with carefully guided support and exam focused practice has been recognised. This allows us to set up a testing system to assess the foreign test takers' mastery of Vietnamese proficiency.

Trong xu thế hội nhập quốc tế của nước ta,

tiếng Việt đã đến với nhiều người nước ngoài. Ngày nay việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ đang phát triển. Tôi xin trình bày một vài ý kiến đóng góp vào việc phát triển ấy. Tôi không có ảo tưởng đề cập được đến điều gì to tát mà chỉ xin xuất phát từ thực tế, đề nghị đôi điều cần khắc phục để kết quả của việc truyền thụ ngôn ngữ Việt được tốt hơn cũng như việc gì sắp tới có thể thực hiện được trong tầm tay.

1/ Tuy nhắc lại chuyện cũ có thể chưa vui và có thể động chạm tới một số vị, song một cái nhìn hồi quan như vậy, theo tôi là cần thiết.

Trước hết là trách nhiệm của đội ngũ những người tham gia truyền thụ, bao gồm các tác giả của các tài liệu giáo khoa và những người trực tiếp giảng dạy. Để làm tròn trách nhiệm của mình và đạt được hiệu quả cao, nhất thiết họ phải nắm được một cách vững vàng đặc điểm của ngôn ngữ Việt, cần có kiến thức ngôn ngữ học, kiến thức rộng rãi về văn hóa Việt và trong chừng mực nhất định hiểu biết về ngôn ngữ và văn hóa của đối tượng phục vụ, tức của những cá thể hoặc cộng đồng mà ta đang hướng về họ để truyền thụ ngôn ngữ Việt. Trong bài phát biểu này tôi muốn nói chung cả tình hình trong nước lẫn nước ngoài.

Một quan niệm khá phổ biến cho rằng đã là người Việt thì dạy được tiếng Việt bất kể nguồn gốc đào tạo của mình là gì, vì đã có sách. Trước hết cần biết là liệu tài liệu giáo khoa được sử dụng có đáng tin cậy không. Sau đó là làm sao mà giải đáp được những lỗi mà người học mắc phải, cũng như những câu hỏi về những hiện tượng ngôn ngữ mà người học bắt gặp bên ngoài tài liệu giáo khoa. Đương nhiên yêu cầu nắm được đặc điểm của tiếng Việt và lý luận ngôn ngữ học còn cao hơn rất nhiều đối với những người biên soạn sách. Đôi khi do tiếng Việt là bản ngữ của người truyền thụ mà họ đã phạm phải những sai lầm không đáng có. Đó là trường hợp một số phụ huynh người Việt ở nước ngoài, mua sách Tiểu học trong nước về dạy

cho con em mình. Sai lầm là ở chỗ sách dành cho trẻ em trong nước nhằm mục đích dạy chữ, trong khi yêu cầu của trẻ người Việt ở nước ngoài là học tiếng. Trường hợp nêu ra có vẻ quá thô thiển, nhưng bản chất của vấn đề lại là một và được bộc lộ ngay cả ở một số tác giả biên soạn sách hay người trực tiếp truyền thụ khi mở đầu quá trình giảng dạy bằng một loạt các bài Đánh vần, hoặc một loạt bài Luyện phát âm các thanh điệu gắn với đủ các loại hình âm tiết. Điều này xuất phát từ kinh nghiệm bản thân, khi bắt đầu đi học, và đến khi truyền thụ cho người nước ngoài, vẫn nghĩ là đó là cách rút ngắn thời gian. Nhưng thực chất hiệu quả lại ngược vì đó là những âm thanh vô nghĩa, tức là cái biểu đạt tách khỏi cái được biểu đạt và sự tồn tại của những kí hiệu ngôn ngữ không có, mà như thế thì việc luyện tập sẽ thành vô hiệu quả. Cần truyền thụ những từ, và cũng không phải những từ biệt lập mà phải nằm trong câu thì người thụ đắc ngôn ngữ mới lưu giữ được trong ký ức. Những sai lầm như thế là hiện hữu trong một số tài liệu giáo khoa đang lưu hành cả trong nước cũng như nước ngoài.

Một quan niệm khác cũng không kém phần phổ biến so với quan niệm trên, là người Việt giỏi một ngoại ngữ nào đó sẽ là người có khả năng truyền thụ được ngôn ngữ Việt, ngay cả khi không sẵn có tài liệu giáo khoa. Điều đó được lý giải là đã có một ngôn ngữ trung gian để giải thích nghĩa của từ, của câu. Đó cũng là một quan niệm sai lầm. Trước hết không thể phủ nhận được ưu thế hay là sự cần thiết am hiểu một ngoại ngữ ngoài tiếng Việt nhất là trong trường hợp người học tiếng Việt lại sử dụng cùng ngoại ngữ đó với tư cách bản ngữ. Như vậy sự đối chiếu giữa hai ngôn ngữ rất thuận lợi. Tuy nhiên yêu cầu nắm vững đặc điểm của tiếng Việt vẫn là yêu cầu tối thượng. Mỗi ngôn ngữ có những đặc điểm riêng về Ngữ âm, Từ vựng, Ngữ pháp. Việc chuyển dịch (translation) không phải bao giờ cũng thực hiện được như mong muốn. Nói về từ thôi, thì không phải bao giờ cũng tìm thấy tương đương 1-1. Còn về Ngữ pháp thì giữa ngôn ngữ biến hình như các ngôn ngữ Ấn Âu với tiếng Việt là một khoảng cách quá xa, vì tiếng Việt là một ngôn ngữ đơn lập, không

biến hình. Phương thức ngữ pháp của nó là trật tự từ và dùng hư từ, nhưng so với những ngôn ngữ cùng loại hình, nó cũng có những khác biệt. Các phạm trù Thời, Thễ, Thức của tiếng Việt có những hình thức thể hiện khác hẳn và vô cùng đa dạng, Người quen sử dụng ngôn ngữ Ấn Âu nghĩ rằng *đã, sẽ* là thể hiện quá khứ và tương lai nhưng đâu phải hoàn toàn như thế. Khi nghe một người Việt nói: “Bao giờ anh sang Pháp” (1) phải hiểu là chủ thể phát ngôn hỏi về một sự tình chưa xảy ra. Ngược lại khi nghe câu “Anh sang Pháp bao giờ” (2) thì phải hiểu là hỏi về việc sự tình đã xảy ra rồi. Trật tự từ ở đây thay đổi. Mặt khác để trả lời câu (1) người Việt chỉ nói “Tháng sau tôi sang Pháp” và trả lời câu (2) là “Tôi sang Pháp năm ngoái” chứ không hề dùng *sẽ, đã* gì hết.

Người Việt có nói: “Tôi sẽ tìm hiểu việc này” nhưng với hàm ý “quyết tâm” hoặc “đe dọa” ngoài cái gọi là “tương lai”. Nếu chỉ đơn thuần và một mục cho là *sẽ* thể hiện tương lai, *đã* thể hiện quá khứ thì không thể nào hiểu được những câu như “Ngày mai anh **đã** về nước rồi à” hoặc “Cây này **tháng trước đang** xanh mà **nay đã** vàng”.

Những người giỏi tiếng Anh, tiếng Pháp mà không hiểu được tiếng Việt đến nơi đến chốn thì kết quả đào tạo của họ là những người nói tiếng Việt theo kiểu “Tôi sẽ ăn cơm trong một giờ”. Tất nhiên không phải ai ngay từ đầu đã biết đủ mọi thứ, nhất là những vấn đề lịch sử và văn hóa mà chúng ta sẽ đề cập tới dưới đây. Vấn đề là phải tự trau dồi.

2/ Nắm được đặc điểm của ngôn ngữ cần truyền thụ, có kiến thức ngôn ngữ học mới chỉ là điều kiện cần chứ chưa phải là đủ. Một yêu cầu nữa cũng rất quan trọng là sự hiểu biết rộng rãi về lịch sử, văn hóa của người Việt.

Việc dạy văn hóa thường được ủy thác cho một giáo viên và dạy biệt lập với dạy cấu trúc ngôn ngữ, còn người dạy ngôn ngữ thì chỉ làm việc với mẫu câu, với cách sử dụng các hư từ. Người ta quên mất rằng các sự kiện văn hóa từ bao đời đã “hóa thạch” và nằm ngay trong ngôn ngữ. Người dạy ngôn ngữ phải tìm được những vết tích ấy, nói cho người học biết vì sao người Việt nói thế này

mà không nói thế khác. Lý do tồn tại của những sự kiện ngôn ngữ chính là ở những sự kiện văn hóa. Điều này có thể minh họa bằng những ví dụ cụ thể sau:

Trong cuộc sống thường ngày ta bắt gặp những câu như: “Tôi vào thành phố Hồ Chí Minh thăm mẹ”, hoặc “Cuối tháng nó mới ra Hà Nội”. Vào và Ra trong hai câu trên đều biểu thị sự di chuyển, nhưng có thể hoán vị cho nhau được không? Đương nhiên là không. Vậy tại sao? Tại người Việt quen nói vậy. Tại sao ngay từ đầu người ta không dùng Vào, Ra ngược lại để đến nay có một thói quen khác? Chỉ có thể giải thích được cách dùng này căn cứ vào lịch sử, văn hóa.

Từ xa xưa, đúng hơn là một thiên nhiên kỷ về trước, từ khi Lý Thái Tổ định đô ở Thăng Long, xứ kinh kỳ này và rộng ra là miền Bắc được coi là phong quang, thoáng đãng còn ngoài ra là “rừng rú, âm u”. Mãi đến đời Lê mạt (thế kỷ XVI), Nguyễn Hoàng lo trốn chạy để khỏi bị ám hại bởi họ Trịnh nhận vào trấn thủ Thuận Hóa. Trịnh Kiểm cũng ủng hộ vì đây chỉ là nơi “mông muội, tối tăm”, theo con mắt của người đương thời. Từ một nơi thoáng đãng đến một chốn âm u, tối tăm nên phải nói là Vào và ngược lại thì phải nói là Ra. Hàm ý ấy của vào, ra có thể được kiểm chứng bằng hàng loạt trường hợp như Ra chợ, Vào làng. Chợ ở thôn quê xưa, 5 ngày 1 phiên vốn được họp trên bãi đất trống ngoài làng. Còn trong làng sau lũy tre xanh, bóng tre và cây ăn quả quanh năm phủ kín. Đó là quang cảnh phổ biến của người Việt từ bao đời và vì vậy mới nói là Ra chợ. Chỉ từ khi làng mạc được đô thị hóa, chợ mới nằm ở giữa phố phường và được lợp mái kín đáo và lúc đó người ta lại nói ngược lại: “Vào chợ mà mua, tha hồ mà chọn”.

Thiếu kiến thức văn hóa không thể lý giải được từ dưới trong câu “Giọng bà Tú vọng từ dưới bếp lên”. Cần biết rằng cho tới nay cộng đồng người Việt sống ở thôn quê vẫn chiếm đại đa số. Ở đây sơ đồ kiến trúc phổ biến là nhà được dựng xung quanh một chiếc sân vuông, từ 3 phía, còn một phía là vườn hoặc ao. Tòa nhà chính là nơi thờ cúng được gọi là Nhà trên, hai tòa nhà còn lại, một

là bếp, một là nhà kho, hoặc là nơi để ngủ còn có tên là nhà ngang, cả hai được gọi là Nhà dưới. Trên hay dưới ở đây gọi theo tầm quan trọng chứ cả ba cùng ở trên một mặt phẳng. Đó cũng là lý do người Việt nói Trên bộ, Dưới xã và tương ứng với quan niệm ấy, ta thường nghe thấy “Mai tôi lên Bộ tường trình” và “Đồng chí xuống xã mà xem”.

Khi truyền thụ tiếng Việt cho người nước ngoài, người đảm nhiệm việc dạy cấu trúc ngôn ngữ vẫn phải dạy cả văn hóa, trong khi truyền đạt nguyên tắc sử dụng các hư từ, động từ và các biểu thức quen thuộc khác trong trường hợp cần thiết. Người truyền đạt ngôn ngữ Việt cho đối tượng có bản ngữ là ngôn ngữ gì cũng là vấn đề cần quan tâm. Nếu người dạy nắm được cả bản ngữ của đối tượng thì hiệu quả của việc giảng dạy sẽ đạt đến mức lý tưởng. Người dạy sẽ có điều kiện đối chiếu hai ngôn ngữ và từ đó nêu bật được đặc điểm của ngôn ngữ Việt, và có khả năng cảnh báo được những hiểu lầm có thể xảy ra do sự khác biệt giữa ngôn ngữ - văn hóa nguồn và ngôn ngữ - văn hóa đích. Trong trường hợp người dạy không biết được thứ ngoại ngữ kia, giáo viên dạy tiếng Việt cố gắng liên hệ và hợp tác với một giáo viên người Việt đang dạy ngoại ngữ đó cho người Việt và việc hợp tác sẽ mang lại lợi ích cho cả hai bên. Đương nhiên việc làm này đòi hỏi một số thời gian nhất định song nếu thực hiện được thì sẽ đạt được hiệu quả lâu dài. Điều này cần “tổ chức” giúp sức, cụ thể là “tổ chức” nên phân công giáo viên nào dạy cho loại đối tượng nào thì liên tục dạy cho loại đối tượng ấy, nói cách khác là, trong trường hợp có thể, nên chuyên nghiệp hóa việc giảng dạy của giáo viên.

Đó cũng là một ý tưởng cần quan tâm trong chiến lược phát triển việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

3/ Nói đến chiến lược thì có nhiều vấn đề để suy nghĩ. Điều đáng mừng là ngày nay tiếng Việt đang có một vị thế cao hơn trước nhiều. Ở Nhật Bản, Hàn Quốc và nhiều nước có khoa tiếng Việt nằm trong các trường Đại học, đó là chưa kể những trung tâm những lớp riêng lẻ dạy vào buổi tối. Tại Việt Nam ở những thành phố lớn đều có

những cơ sở dạy tiếng Việt cho người nước ngoài thu hút đông đảo người học đến từ các quốc gia khác nhau. Sách vở biên soạn ngày một nhiều. Có người cho rằng đã đến lúc cần quy định chuẩn cho các sách giáo khoa, và cần thiết định chuẩn cho việc sát hạch để cấp chứng chỉ. Tôi cho rằng đây là những thiện chí đáng khuyến khích, song làm được đến đâu và trước mắt phải làm gì, đó là điều cần phải bàn. Có thể tại một số cơ sở hiện nay đang có động thái chuẩn bị cho việc sát hạch này. Tôi xin ủng hộ, duy chỉ muốn nói đến một lộ trình và muốn đề xuất công việc trước mắt cần làm.

Kinh nghiệm của thế giới cho biết muốn đến Mỹ để sinh hoạt và học tập ở các trường cao đẳng hoặc đại học đều phải qua một cuộc sát hạch đạt chuẩn của Toefl (đến Anh thì phải đạt IELTS). Đây là nói chung, còn nếu đi vào chuyên môn sâu hơn thì lại phải có tiếng Anh nâng cao, tức là SAT (Scholastic Assessment Test hay Scholastic Aptitude Test) do Học viện Anh ngữ quốc tế (IEL) đưa ra. Nếu muốn học cao học hay làm nghiên cứu sinh thì phải qua GRE (Graduate Record Examination), còn muốn học Thạc sỹ Quản trị kinh doanh thì lại phải qua GMAT (Graduate Management Admission Test).

Toefl là thương hiệu của Cơ quan Khảo thí Giáo dục Mỹ (Education Testing Service, viết tắt là ETS) được thành lập từ 1964, và nói chung, kể cả SAT, GMAT, GRE đều thuộc Cơ quan Giáo dục Tối cao (Summit Education Services).

Chúng ta muốn có một kỳ thi sát hạch về tiếng Việt tương tự như Toefl thì một Khoa, một Trung tâm không có đủ tư cách, đủ khả năng để thực hiện. Cần phải có sự hợp lực của nhiều cơ sở, của nhiều chuyên gia. Để tiến tới một cái chung như thế, mỗi cơ sở đào tạo vẫn có thể và nên dự kiến cho riêng mình một mức sát hạch và phát bằng. Tuy nhiên vấn đề không hề đơn giản.

Trước hết cần xác định yêu cầu, sau đó mới đến việc làm đề thi trắc nghiệm. Công đoạn đầu không thể được tiến hành một cách tiên nghiệm võ đoán, mang tính chủ quan. Nó đòi hỏi một sự tổng kết và điều tra thực tế nghiêm chỉnh.

Thụ đắc tiếng Việt đến đâu thì được coi là làm chủ được ngôn ngữ này, đó là chưa kể chỉ tiêu đó còn liên quan đến mục đích của việc làm chủ. Thế nào là thành thạo tiếng Việt đã là việc khó xác định, nhưng mức thành thạo để có khả năng học tập ở các trường cao đẳng và đại học lại là việc khó xác định hơn.

Một quan niệm đơn giản sẽ cho là người dự thi sát hạch phải nắm được hết các mẫu câu trong sách giáo khoa. Vậy thì có bao nhiêu mẫu câu? Mỗi sách giáo khoa đưa ra một số mẫu. Chúng có thể trùng nhau và thường là như vậy, nhưng cũng có những mẫu khác. Việc tổng kết các sách giáo khoa là điều tất yếu để xây dựng chỉ tiêu. Song, thi sát hạch là phải kiểm tra cả 4 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết. Việc tổng kết các mẫu câu có thể có thể có nhiều tác dụng trong việc kiểm tra Viết và Nói vì thí sinh chủ động trong việc sử dụng các biểu thức ngôn ngữ quen thuộc đã thụ đắc được. Nhưng khi Đọc và nhất là Nghe thì không phải vậy. Thí sinh vừa ở trong thế bị động, vừa phải suy đoán. Để hoàn thành bài Nghe hiểu thí sinh phải nghe một đoạn Hội thoại, mà đã là Hội thoại thì rất khó, vì đó là khẩu ngữ. Trong một cặp thoại, lượt lời thứ hai đôi khi thiếu hẳn một thành phần của câu, người nghe phải nắm được sự liên kết các phát ngôn thì mới hiểu được, đó là chưa kể khi gặp phải hành vi ngữ dụng (Pragmatic Acts). Muốn sát hạch kỹ năng này cần phải có một điều tra thực tế thích đáng để ra đề thi. Bài sát hạch nói chung (về đủ các kỹ năng) nếu dễ quá thì mảnh bằng phát ra vô giá trị vì không đáp ứng được yêu cầu sinh hoạt và học tập ở các trường cao đẳng và đại học tại Việt Nam nhưng nếu khó quá thì nhiều người lại không đạt.

Tóm lại việc sát hạch trình độ tiếng Việt trong tình hình hiện nay chỉ được giới hạn ở Việt Nam chứ chưa đưa ra nước ngoài. Và để chuẩn bị cho nó thì các cơ sở đào tạo tiếng Việt như một ngoại ngữ hãy bằng lòng với những nghiên cứu riêng lẻ của mình tạo căn cứ cho một sự hợp tác và thống nhất trong tương lai.

Công đoạn đầu tiên là tổng kết các tài liệu giáo khoa và điều tra thực tế một cách bài bản. Đó là

mục tiêu phân đầu trước mắt trong chiến lược lâu dài. Công đoạn thứ hai là soạn thảo các đề thi trắc nghiệm (Test) để kiểm tra năng lực người dự thi xem có đạt được những yêu cầu đề ra, vốn được xác định ở công đoạn đầu. Đương nhiên những yêu cầu ấy chắc chắn còn phải điều chỉnh cùng với thời gian thử nghiệm. Và công đoạn thứ ba mới là viết sách Luyện thi mà nội dung không phải cái gì khác hơn là những kết quả đã đạt được ở công đoạn đầu.

Đã nói đến chiến lược của việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài thì việc thi sát hạch tiếng Việt mới chỉ là một khâu, còn một khâu không kém phần quan trọng là phải tổ chức dạy tiếng Việt nâng cao tức tiếng Việt trong chuyên môn của một số ngành (không nhiều lắm) mà ta có thể biết được như nông lâm nghiệp, công nghiệp, y tế, kinh tế tài chính... Ở đây không có vấn đề sát hạch tương tự như SAT, GMAT, GRE đối với tiếng Anh, mà chỉ có vấn đề giảng dạy. Công việc này đang là một yêu cầu bức xúc của khá nhiều người nước ngoài thân thiết với chúng ta. Họ đến Việt Nam để học tập trong các ngành vừa kể. Đương nhiên công việc này rất khó khăn, cần động viên và hợp tác, nếu không muốn nói là giúp đỡ các giáo viên chuyên môn đang trực tiếp giảng dạy tại các ngành đó. Việc tập hợp những biểu thức ngôn ngữ thường gặp trong chuyên môn, việc giải thích các thuật ngữ phổ biến trong ngành, nếu được in ấn thành những tập sách không dày lắm sẽ là những đóng góp hữu hiệu cho việc học tập của người nước ngoài đang gặp khó khăn, đồng thời là một việc làm mang ý nghĩa chính trị cao. Đó cũng là một hạng mục trong chiến lược dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

Cũng có người nghĩ đến việc quy định các mức chuẩn cho việc biên soạn sách giáo khoa, vì hiện nay sách viết thì nhiều và tự nhận là cơ bản hay cơ sở, tự nhận là nâng cao, không biết lấy đâu làm căn cứ. Chúng ta chia sẻ với nỗi băn khoăn ấy nhất là khi thấy Liên minh Pháp ngữ (Alliance française) đưa ra những tập Quy chiếu chương trình (Refecentiel de Programmes), quy định nội dung của các trình độ như A₁, A₂, B₁, B₂, C₁, C₂.

Liên minh Pháp ngữ là một tổ chức quốc tế để truyền bá ngôn ngữ và văn hóa Pháp trên toàn cầu ra đời cầu từ cuối thế kỷ 19. Lúc đầu chỉ là nơi dạy tiếng Pháp như một ngôn ngữ thứ hai, và chỉ có ở Paris. Dần dần nó lan rộng ra một số tỉnh thành và lúc đầu cũng chẳng có quy định gì hết. Nhưng đến nay đã có hơn 1.000 địa điểm dạy tiếng Pháp ở hơn 100 nước thuộc khắp các châu lục. Ngoài châu Âu, có châu Phi, châu Mỹ (riêng Mexico đã có 38 địa điểm) rồi châu Đại Dương (ở Australia có 31 địa điểm) và châu Á trong đó có Trung Quốc, Việt Nam, Philippine, Thái Lan, Malaysia, Hàn Quốc... Riêng Trung Quốc ở rất nhiều tỉnh, từ Bắc Kinh, Nam Kinh đến Vũ Hán... đều có mặt những trung tâm của tổ chức này.

Liên minh Pháp ngữ (Alliance française, viết tắt là AF) hàng năm nhận được tài trợ của chính phủ, chứ không hoàn toàn hoạt động bằng học phí của học viên. AF có trung tâm huấn luyện giáo viên dạy tiếng Pháp. Mỗi năm trên 2000 giáo viên từ đủ các nơi tập trung để được huấn luyện. AF của Paris làm việc với AF trên toàn thế giới, với các Bộ, các nhân vật của công chúng, các công ty...

Những điều vừa trình bày cho thấy việc quy định trình độ của AF là có những lý do khả nguyên. Thứ nhất là do quy mô phát triển quá lớn, nếu để mỗi trung tâm dạy tùy tiện theo ý mình thì sẽ có thể xảy ra tình trạng sa sút chất lượng ở một số nơi mà như thế thì uy tín của AF sẽ bị ảnh hưởng xấu. Đi đôi với việc tổ chức các lớp huấn luyện giáo viên hàng năm, cần có sự quy định trình độ của AF ban hành rộng rãi làm chỗ dựa cho các nơi, biên soạn tài liệu mà giảng dạy. Các lớp huấn luyện tuy có một tác dụng tích cực, song không phải tất cả các giáo viên đều đến lớp để nắm được tình hình, mà số người đến dự chỉ là do tự nguyện và chỉ là thiểu số.

Thứ hai là ở đây có vai trò của chính phủ. Nhận hỗ trợ của các bộ, các công ty thì AF cần phải có biểu hiện đáp trả bằng những động thái mang tính chính quy, có tổ chức.

Đối với tiếng anh cũng có những định mức nhất định cho từng trình độ do Hội đồng Châu Âu

ban bố: Song tiếng Anh bành trướng đến mức độ nào thì ai cũng biết, có phần còn hơn tiếng Pháp. Số lượng sách trên thị trường gần như không đếm xuể. Vì vậy nếu có những quy định như thế thì cũng là điều dễ hiểu.

Kiểm lại tình hình của tiếng Việt, phải khiêm tốn mà nhận định là sách biên soạn chưa nhiều. Đại đa số sách tập trung vào trình độ bắt đầu với những tên gọi như Nhập môn Tiếng Việt¹, *Le Vietnamien fondamental* (Tiếng Việt cơ sở)², *Premiers pas en Vietnamien* (Những bước đầu tiên của tiếng Việt)³, *Elementary Vietnamese* (Tiếng Việt sơ cấp)⁴ hoặc với tên sách chung chung là tiếng Việt cho người nước ngoài⁵... Một số sách dành cho người có trình độ cao hơn với tên Tiếng Việt nâng cao⁶. Chỉ có hai ba bộ sách đi từ thấp lên cao và được phân khúc thành các trình độ A, B, C với ý nghĩa là các trình độ kế tiếp nhau trong một hệ thống, hoặc 6 trình độ trong một hệ thống khác. Hệ thống đầu là bộ sách dành cho người lớn ở Việt Nam. Hệ thống sau là bộ sách dành cho thanh thiếu niên, con em người Việt ở nước ngoài, với tên gọi phù hợp là Tiếng Việt vui⁷. Bộ sách này phải chia thành 6 trình độ và được in thành những quyển được gọi tên là Quyển 1, Quyển 2... đến Quyển 6, vì như thế mới phù hợp với điều kiện học tập của các em. 6 quyển này không hề quy chiếu 6 trình độ A₁, A₂, B₁, B₂, C₁, C₂ của Liên minh Pháp ngữ. Tóm lại chia 3 hay chia 6 là tùy theo từng hệ thống và xuất phát từ yêu cầu thực tế, không thể đòi hỏi có sự tương đương về nội dung của các trình độ. Mỗi bộ sách trình bày cấu trúc ngôn ngữ, kiến thức văn hóa sao cho phù hợp với người dùng sách.

Từ những điều vừa trình bày suy ra rằng việc quy định nội dung các trình độ để thống nhất biên soạn sách Tiếng Việt như một ngoại ngữ trong tình hình hiện nay chưa phải là một yêu cầu bức xúc trong khi trước mắt còn có nhiều việc đáng làm.

Để kết luận tôi cho rằng việc truyền thụ ngôn ngữ Việt như một ngoại ngữ ở nước ta tuy đã bắt đầu từ những năm 60 của thế kỷ trước, nhưng phải đến hai thập kỷ sau mới khởi sắc và đến nay mới phát triển. Đội ngũ những người truyền thụ bao gồm người biên soạn sách và trực tiếp giảng dạy đã đông đảo và đã có nhiều cố gắng. Đương nhiên muốn tình hình được tốt hơn, mỗi người cần lưu ý

đôi điều đã được nêu ở trên. Không phải ai bước vào nghề cũng đã được trang bị hoàn hảo. Trong quá trình thực thi công việc đành phải tự học thôi. Cần trau dồi về ngôn ngữ học, về văn hóa, theo dõi những thành tựu nghiên cứu mới về tiếng Việt. Về mặt chiến lược các giáo viên dạy tiếng Việt cần hợp tác với các giáo viên ngoại ngữ để nắm bắt được một ngoại ngữ, nếu không muốn nói là thụ đắc bằng được một loại ngoại ngữ cần thiết cho mình nhằm chuyên nghiệp hóa trong giảng dạy. Cần hợp tác với các giáo viên chuyên môn của các ngành ở các trường cao đẳng và đại học để đưa việc dạy tiếng Việt đi vào chuyên môn, nhằm giải quyết khó khăn của người nước ngoài đến Việt Nam để học tập về khoa học, kỹ thuật sau khi họ đã có năng lực sử dụng Tiếng Việt trong sinh hoạt hằng ngày. Mặt khác, có thể nghĩ tới việc tổ chức thi sát hạch để phát bằng tại mỗi cơ sở đào tạo, nhưng đây không phải việc làm đơn giản, cần hoạch định lộ trình và thực hiện từng bước như đã trình bày.

Chú thích

1. *Nhập môn tiếng Việt* của TS Đặng Văn Đạm và Hà Vinh, Nxb Văn hóa thông tin, Hà Nội, 2001.
2. *Le Vietnamien Fondamental* của Nguyễn Phú Phong (viết bằng tiếng Pháp). Edition Klineksieck tái bản có sửa chữa, Paris, 1983.
3. *Premiers pas en Vietnamien* của Phạm Đán Bình (viết bằng tiếng Pháp). Universite de Paris 7, UER Langues et civilisations d'Asie Orientale, Nxb Sudestasia, Paris, 1986.
4. *Elementary Vietnamese* của Ngô Như Bình (viết bằng tiếng Anh), xb lần I 1999 Tuttle Publishing Boston, Rutland, Vermont, Tokyo.
5. *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Bùi Phụng chủ biên, Bộ Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội, 1987.
6. *Tiếng Việt cho người nước ngoài* của Nguyễn Anh Quế Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1994.
7. *Tiếng Việt cho người nước ngoài* của Mai Ngọc Chứ Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2004.
8. *Tiếng Việt nâng cao* của Nguyễn Thiện Nam Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1999.
9. *Tiếng Việt nâng cao*, Vũ Thanh Hương chủ biên, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, 2004.
10. *Tiếng Việt vui*, Nguyễn Minh Thuyết chủ biên. Nxb Thế giới, Hà Nội, 2009. Đây là một bộ sách đồ sộ, gồm 6 quyển, đánh số từ 1 đến 6 thể hiện 6 trình độ. Mỗi quyển sách lại có *Sách bài tập* và *Sách giáo viên*. Tổng cộng có 18 quyển.

PHƯƠNG PHÁP GIAO TIẾP VÀ DẠY TIẾNG VIỆT THEO PHƯƠNG PHÁP GIAO TIẾP

Nguyễn Minh Thuyết

Tóm tắt: Bài viết trình bày những vấn đề cơ bản liên quan đến phương pháp giao tiếp trong dạy học như khái niệm phương pháp giao tiếp và quá trình hình thành phương pháp giao tiếp. Tác giả so sánh phương pháp giao tiếp với các phương pháp dạy học khác nhằm làm nổi bật ưu thế của phương pháp giao tiếp trong dạy học, đồng thời điểm qua tình hình áp dụng phương pháp giao tiếp ở một số nước trên thế giới và ở Việt Nam. Tác giả cũng giới thiệu một số biện pháp dạy học theo phương pháp giao tiếp như điển khuyết thông tin, thu thập thông tin, chuyển đổi thông tin, xử lý thông tin, trò chơi, đóng vai, v.v.. Những biện pháp này có thể ứng dụng hiệu quả trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

Abstract: The paper introduces main issues of communicative teaching method such as the definition and the establishment of the method. The communicative method is compared with other teaching methods in order to emphasize its advantages, as well as its application in some countries and Vietnam. The paper also introduces several important skills of communicative method such as filling information, collecting information, transforming information, playing games, role-playing, etc. These skills can be effectively applied in teaching Vietnamese as a second language.

1. Khái niệm phương pháp giao tiếp trong dạy học

Dạy ngôn ngữ theo phương pháp giao tiếp là mô phỏng con đường hình thành và phát triển năng lực giao tiếp của con người vào việc thiết kế và thực hiện chương trình học tập nhằm giúp người học thụ đắc năng lực này một cách nhanh chóng và bền vững.

Theo Celce-Murcia và các cộng sự, năng lực giao tiếp (communicative competence) được thể

hiện ở năm khía cạnh như sau¹:

- *Năng lực diễn ngôn* (discourse competence): khả năng sắp xếp, tổ chức từ ngữ, cấu trúc để tạo được một diễn ngôn có tính liên kết và mạch lạc.

- *Năng lực ngôn ngữ* (linguistic competence): các kiến thức về hệ thống ngôn ngữ, như kiến thức về ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ pháp, chính tả,... làm cơ sở để thực hiện giao tiếp dưới hình thức văn bản (diễn ngôn) nói cũng như viết.

- *Năng lực hành động lời nói* (actional competence): khả năng biểu đạt ý định bằng hình thái ngôn ngữ thích hợp dựa trên kiến thức về chức năng ngôn ngữ và hành động lời nói (speech act).

- *Năng lực văn hóa - xã hội* (socio-cultural competence): khả năng biểu đạt hành động lời nói một cách phù hợp trong bối cảnh văn hóa - xã hội cụ thể.

- *Năng lực chiến lược* (strategic competence): khả năng đàm phán ngữ nghĩa (negotiation for meaning) để đạt được sự thông hiểu lẫn nhau khi năng lực ngôn ngữ còn thấp và có thể gây khó khăn cho giao tiếp.

Có thể thấy ưu điểm rõ rệt của quan niệm nói trên là chỉ ra được sự cần thiết hình thành và phát triển năng lực chiến lược và năng lực văn hóa-xã hội của người học. Người học, nhất là trong giai đoạn đầu, thường không có đủ vốn từ, vốn ngữ pháp để diễn đạt ý tưởng của mình và tiếp thu ý kiến người khác. Bên cạnh đó, việc học theo phương pháp cấu trúc đơn thuần cũng không tạo được cho người học khả năng biểu đạt hành động lời nói một cách phù hợp trong bối cảnh văn hóa-xã hội cụ thể, nhất là khi việc học diễn ra ngoài môi trường giao tiếp của người bản ngữ. Chương

¹ Celce-Murcia M., Dornyei Z., Thurrell S. *Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. Issues in Applied Linguistics, 6 (2), 1995, p. 5-53.

trình dạy học mới phải rèn cho họ khắc phục những hạn chế này, biết cách xoay xở để đạt được sự thông hiểu lẫn nhau với người đối thoại và cách nói năng phù hợp với phong tục, tập quán của người bản ngữ. Đó không chỉ là kỹ năng sử dụng ngôn ngữ mà còn là kỹ năng mềm cần được rèn luyện.

Bên cạnh ưu điểm trên, danh sách năng lực giao tiếp do nhóm Celce-Murcia đề xuất có một nhược điểm khá căn bản là không chú ý đến năng lực tiếp thụ (giải mã) của nhân vật giao tiếp. Quả thực, khi nói đến năng lực diễn ngôn, các tác giả chỉ đề cập khả năng *tạo* được một diễn ngôn có tính liên kết và mạch lạc; khi giải thích về năng lực lời nói, các tác giả chỉ quan tâm đến khả năng *biểu đạt* ý định bằng hình thái ngôn ngữ thích hợp; và khi bàn về năng lực văn hóa-xã hội, chỉ thấy khả năng *biểu đạt* hành động lời nói một cách phù hợp trong bối cảnh văn hóa-xã hội cụ thể. Các kỹ năng tiếp thụ văn bản (diễn ngôn) như nghe, đọc không được xếp vào bất cứ năng lực nào.

Việc tách năng lực chiến lược, cụ thể là năng lực đàm phán ngữ nghĩa, khỏi năng lực hành động lời nói cũng không thật hợp lý bởi vì năng lực chiến lược chỉ là một bộ phận của năng lực lời nói. Sự phân biệt năng lực hành động lời nói với năng lực diễn ngôn cũng có thể khiến người đọc băn khoăn về sự cần thiết và tính thuyết phục của việc này. Sự thực thì diễn ngôn là sản phẩm của hành động lời nói. Và kết quả mà hành động lời nói tạo ra - “hình thái ngôn ngữ thích hợp” để biểu đạt ý định của người nói, như quan niệm của các tác giả - cũng chính là diễn ngôn.

Từ những điều đã phân tích, có thể hình dung nhiệm vụ của môn học trong việc tạo năng lực giao tiếp là tạo ra các năng lực cụ thể như sau:

- Năng lực ngôn ngữ
- Năng lực hành động lời nói
- Năng lực văn hóa - xã hội.

Mỗi năng lực nói trên đều bao gồm hai khía cạnh tạo lập và tiếp nhận văn bản (diễn ngôn). Đó là những năng lực cần hình thành ở học sinh (HS) khi dạy ngoại ngữ cũng như dạy tiếng mẹ đẻ.

2. Quá trình hình thành phương pháp giao tiếp

Phương pháp dạy học có ảnh hưởng rộng rãi nhất và lâu đời nhất trong cả hai lĩnh vực dạy ngoại ngữ và dạy tiếng mẹ đẻ (hoặc dạy ngôn ngữ phổ thông) là phương pháp *cấu trúc* (tài liệu về dạy học ngoại ngữ gọi là phương pháp *ngữ pháp - dịch*, tiếng Anh: grammar - translation method).

Trong lĩnh vực dạy ngoại ngữ, xuất phát từ quan niệm học ngoại ngữ (khởi đầu là học tiếng Latin, tiếng Hy Lạp) là để đọc tài liệu bằng tiếng nước ngoài và phát triển tri thức, người ta tập trung dạy các cấu trúc ngữ pháp nhằm phục vụ việc dịch tài liệu từ tiếng nước ngoài ra tiếng mẹ đẻ của người học.² Các giáo trình và cách dạy ngoại ngữ cho những lớp không chuyên ngữ ở nước ta cho đến tận cuối những năm 70 thế kỷ trước vẫn áp dụng phương pháp này nên người học không nghe, nói được ngoại ngữ mình học. Từ cuối những năm 70, do ảnh hưởng của giáo trình và cách dạy của nước ngoài, phương pháp dạy ngoại ngữ đã có nhiều thay đổi và đưa lại kết quả khả quan. Tuy nhiên, việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài và người Việt Nam ở nước ngoài hầu như không biến chuyển, đặc biệt là ở các lớp của cộng đồng do giáo viên không chuyên đảm nhận. Cho đến năm 2006, khi chúng tôi đi khảo sát việc dạy tiếng Việt của cộng đồng người Việt Nam ở nước ngoài, hầu hết các lớp tiếng Việt ở Thái Lan, Lào, Campuchia vẫn sử dụng sách Tiếng Việt tiểu học soạn cho học sinh trong nước để dạy cho những HS chưa hề biết hoặc biết rất ít tiếng Việt nên hàng năm trời các em vẫn không biết nói tiếng Việt. Đây là nguyên nhân chủ yếu khiến nhiều HS mất hứng thú với tiếng Việt và bỏ học.

Cũng do ảnh hưởng của phương pháp cấu trúc, trong lĩnh vực dạy tiếng mẹ đẻ, vì quan niệm người học là người bản ngữ đã biết nói và nghe thuần thục trước khi đến trường nên chương trình, sách giáo khoa phổ thông thường chỉ tập trung trang bị cho HS kiến thức ngôn ngữ học (bao gồm

² Nguyễn Thị Thuý Minh, *Đường hướng, phương pháp và kỹ thuật dạy học ngoại ngữ - một góc nhìn tham chiếu*. Tài liệu “Hội thảo PPDH Ngữ văn”, Viện KHGDVN, Hà Nội, 2009, tr. 59.

kiến thức lí thuyết về ngữ âm-chính tả, từ vựng-ngữ nghĩa, ngữ pháp) và các kĩ năng đọc, viết. Việc rèn kĩ năng nói có được đề cập nhưng hầu như không triển khai được trên thực tế; còn kĩ năng nghe thì bị bỏ rơi, nếu không kể việc nó tình cờ được rèn luyện qua các giờ chính tả ở cấp Tiểu học.

Phương pháp cấu trúc trang bị cho người học *kiến thức ngôn ngữ tường minh* (explicit knowledge, là kiến thức về quy tắc và chuẩn mực có được nhờ học tập một cách có ý thức) và *kiến thức siêu ngôn ngữ* (meta-linguistic knowledge, là kiến thức lí thuyết ngôn ngữ học). Tuy nhiên, vì chỉ chú trọng đến hình thái cấu trúc mà bỏ qua ý nghĩa ngữ dụng (pragmatic meaning) nên người học dù có nắm được hình thái cấu trúc cũng khó có thể sử dụng được chúng trong thực tế giao tiếp. Hơn nữa, theo ý kiến của một số nhà nghiên cứu, chỉ có *kiến thức ngôn ngữ tiềm ẩn* (implicit knowledge, là kiến thức có được nhờ học một cách vô thức thông qua sử dụng ngôn ngữ) mới giúp người ta sử dụng ngôn ngữ trôi chảy.³ Học theo phương pháp cấu trúc, người học không phát triển được loại kiến thức này vì không có cơ hội sử dụng ngôn ngữ trong tình huống giao tiếp.

Từ giữa thế kỷ XIX, ở châu Âu, cơ hội giao tiếp giữa các nước láng giềng tăng lên, đòi hỏi người học phải giỏi khẩu ngữ. Người ta bắt đầu tìm kiếm một phương pháp dạy ngoại ngữ mới có thể đáp ứng được đòi hỏi ấy và phương pháp *trực tiếp* (direct method) là một trong những phương pháp được ưa chuộng lúc bấy giờ. Nguyên tắc dạy học của phương pháp này là làm sao để việc học ngoại ngữ giống với quá trình học tiếng mẹ đẻ. Dạy học theo phương pháp này, khẩu ngữ được chú trọng phát triển thay vì tập trung vào phân tích ngữ pháp, và ngôn ngữ được sử dụng để dạy học là ngoại ngữ chứ không phải là tiếng mẹ đẻ của người học. Có thể coi đây là bước đi đầu tiên hướng tới phương pháp Giao tiếp, nhưng nó chưa kịp phát huy ảnh hưởng sang lĩnh vực dạy tiếng mẹ đẻ.

Phương pháp trực tiếp rất phổ biến ở châu Âu và Mỹ vào cuối thế kỉ XIX cho đến đầu thế kỷ XX. Nhưng từ những năm 20 của thế kỉ trước trở đi, phương pháp này bắt đầu mất dần sự ảnh hưởng, đặc biệt là ở Mỹ, vì nó khó áp dụng được ở trường công, nơi phần lớn các lớp học đều đông người học, ngân quỹ hạn hẹp không thuê được giáo viên (GV) bản ngữ, trình độ GV (không phải bản ngữ) còn hạn chế, thời gian trên lớp không đủ để phát triển kĩ năng hội thoại và nhiều người học cũng không có nhu cầu giao tiếp bằng ngoại ngữ.⁴

Sau khi phương pháp trực tiếp không còn được ưa chuộng, vào những năm 30 của thế kỷ trước, ở Anh đã hình thành phương pháp *tình huống* (situational language teaching). Theo Richards và Rodgers, việc dạy ngoại ngữ theo tình huống tuân theo những nguyên tắc chính như sau⁵:

- Giờ học được tiến hành bằng ngôn ngữ đích.
- Ngữ liệu được dạy bằng lời nói trước khi chúng được trình bày ở dạng viết.
- Ngôn ngữ mới trong bài được giới thiệu và luyện tập trong tình huống.
- Cấu trúc ngữ pháp được sắp xếp theo quy tắc các cấu trúc đơn giản được dạy trước các cấu trúc phức tạp hơn.

Dạy ngôn ngữ gắn liền với tình huống là một bước tiến mới trên con đường hình thành phương pháp giao tiếp.

Tuy nhiên, thành công của phương pháp này bị hạn chế bởi *chương trình dạy cấu trúc* (structural syllabus) của nó, trong đó các cấu trúc ngữ pháp được tổ chức dạy theo trình tự từ dễ đến khó. Như các nghiên cứu về thụ đắc ngôn ngữ thứ hai đã chỉ ra, người học ngoại ngữ cũng giống như trẻ em học ngôn ngữ thứ nhất, có *chương trình học đã được lập trình* (built-in syllabus hay internal syllabus) của riêng mình, trong đó một số hình vị

³ Ellis, R. 2005. *Principles of Instructed Language Learning*. Asian EFL Journal Vol. 7, Issue 3. Dẫn theo Nguyễn Thị Thuý Minh, Tlđd, tr. 60.

⁴ Richards, J., & Rodgers, T. *Approaches and Methods in language teaching: a Description and Analysis*. Cambridge, 1996: CUP. Dẫn theo Nguyễn Thị Thuý Minh, Tlđd, tr. 61-62.

⁵ Như trên, tr. 62.

và cấu trúc được tiếp thụ trước một số khác.⁶ Ví dụ, trẻ em bản ngữ và người học tiếng Anh đều tiếp thụ dạng thức *-ing* trước dạng thức *-ed* của động từ, bất kể cái gì được dạy trước. Việc dạy cấu trúc phải tôn trọng chương trình đã được lập trình này của người học mới có hiệu quả. Tuy nhiên, cho đến nay, những gì chúng ta biết về trình tự thụ đắc các cấu trúc trong các ngôn ngữ khác nhau là quá ít để có thể xây dựng một chương trình dạy học đáp ứng được đòi hỏi này.

Hạn chế nói trên của phương pháp tình huống được khắc phục nhờ sự ra đời của phương pháp *dạy học theo nhiệm vụ* (task-based language learning and teaching).

Theo Ellis, *nhiệm vụ* là một kế hoạch hành động (work plan) có mục đích rõ ràng. Ông phân biệt *nhiệm vụ tập trung* (focused task) với *nhiệm vụ không tập trung* (unfocused task). Nhiệm vụ tập trung là những nhiệm vụ được thiết kế nhằm luyện tập một cấu trúc cụ thể nào đó. Nhiệm vụ không tập trung, ngược lại, là những nhiệm vụ không nhằm luyện tập một cấu trúc cụ thể nào.⁷

Một giờ học theo nhiệm vụ có ba giai đoạn⁸:

- Giai đoạn đầu là giai đoạn chuẩn bị (pre-task). Ở giai đoạn này, GV nêu nhiệm vụ, xác định yêu cầu, hướng dẫn người học các chiến lược giao tiếp,... GV cũng có thể cho người học nghe hoặc xem một đoạn băng về những người khác thực hiện nhiệm vụ tương tự như thế nào, với điều kiện việc này không ảnh hưởng đến cách giải quyết vấn đề của người học (ví dụ tiết lộ đáp án, giải pháp,...).

- Giai đoạn thứ hai là giai đoạn thực hiện (task circle). Ở giai đoạn này, người học sẽ thực hiện nhiệm vụ theo cặp/nhóm và sử dụng bất cứ cấu

trúc hay từ ngữ nào họ muốn để diễn đạt ý kiến của mình. Trong khi đó, GV sẽ đi xung quanh lớp để khuyến khích và giúp người học diễn đạt những điều họ muốn diễn đạt (nhưng không sửa lỗi của họ). Mục đích của giai đoạn này là xây dựng sự tự tin cho người học, giúp họ luyện tập ngôn ngữ một cách tự phát trong nhóm nhỏ. Sau đó, các nhóm sẽ chỉ định người mô tả lại cách mà cả nhóm thực hiện nhiệm vụ cho các nhóm khác nghe. Các nhóm sẽ luyện tập lại cách thực hiện nhiệm vụ, trong khi GV đi quanh lớp và giúp họ sửa lỗi. Mục đích của việc sửa lỗi này là để giúp người học sử dụng ngôn ngữ chính xác, mạch lạc. Sau khi các nhóm đã sẵn sàng, GV sẽ mời một số nhóm lên trình bày hoặc thực hiện lại nhiệm vụ trước lớp và cho các nhóm đối chiếu kết quả với nhau. GV nghe và đưa ra nhận xét về nội dung thực hiện; có thể giúp người học diễn đạt chính xác hơn nhưng không sửa lỗi một cách công khai và tường minh.

- Giai đoạn cuối cùng (post-task) là giai đoạn hậu kỳ, để cho người học thực hiện lại nhiệm vụ, đánh giá nhiệm vụ và luyện tập thêm. Người học được hướng dẫn để tìm hiểu hình thái, ngữ nghĩa và cách sử dụng của những cấu trúc đã xuất hiện hoặc họ đã sử dụng khi thực hiện nhiệm vụ và GV có thể cung cấp thêm các bài tập luyện tập về cấu trúc để người học nắm vững hơn.

Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập theo nhóm, vì người học buộc phải sử dụng ngôn ngữ để trình bày ý kiến của mình nên GV sẽ đánh giá được nhu cầu về từ ngữ và cấu trúc để cung cấp cho người học thay vì áp đặt trước cho họ như các chương trình cấu trúc truyền thống. Bằng cách này, việc học ngôn ngữ thứ hai sẽ diễn ra giống với việc trẻ em học ngôn ngữ mẹ đẻ ở chỗ việc học diễn ra hoàn toàn tình cờ khi người học có nhu cầu giao tiếp. Và vì các hiện tượng ngôn ngữ được học là để phục vụ cho cầu giao tiếp cụ thể nên người học sẽ nhận ra được mối quan hệ giữa một hiện tượng ngữ pháp với chức năng nó thực hiện. Nói tóm lại, phương pháp dạy học theo nhiệm vụ không dẫn người học đi từ kiến thức ngôn ngữ tường minh (nhờ các bài lý thuyết) đến

⁶ Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Dẫn theo Nguyễn Thị Thủy Minh, Tlđđ, tr. 63.

⁷ Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, 2003: OUP. Dẫn theo Nguyễn Thị Thủy Minh, Tlđđ, tr. 76.

⁸ Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 2003. Dẫn theo Nguyễn Thị Thủy Minh, Tlđđ, tr. 77-78.

việc sử dụng những kiến thức đó, mà hình thành dần kiến thức ngôn ngữ tiềm ẩn và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ cho họ thông qua hoạt động giao tiếp để hoàn thành nhiệm vụ. Đúng như nhận xét của Richards và Rodgers, đây là bước chuyển từ quan niệm “học ngoại ngữ để sử dụng được nó” sang “sử dụng ngoại ngữ để học nó”.⁹

So với dạy học ngoại ngữ, phương pháp giao tiếp được áp dụng trong lĩnh vực dạy học tiếng mẹ đẻ ở trường phổ thông chậm chạp và khó khăn hơn. Qua cuốn *Ngôn ngữ học với việc dạy tiếng Pháp* xuất bản năm 1970 ở Paris, ta có thể biết lúc bấy giờ phương pháp này bắt đầu được áp dụng trong nhà trường Pháp nhưng chưa phải đã đạt được kết quả khả quan và giành được sự tin tưởng, đồng tình rộng rãi của giới nghiên cứu. Đây là ý kiến của hai nhà nghiên cứu J. Pâytar và E. Gionuvriê về tiết học theo khuynh hướng mới: “Theo khuynh hướng mới này, cần dành cho trẻ em tối đa sự tự do [...] Trẻ em cần hoạt động trong tiếng mẹ đẻ như trong môi trường tự nhiên của nó, bằng cách tự do diễn đạt bằng ngôn ngữ viết cũng như ngôn ngữ nói, bằng cách tự nhúng mình trong những bài học khác nhau, những bài nghe đĩa...[...]. Chúng ta đã được nhìn thấy trên màn ảnh vô tuyến truyền hình một bộ phim trong đó GV - với tư cách là người quan sát hơn là người biểu diễn - chỉ can thiệp nhằm theo dõi một cuộc đối thoại mà người dẫn trò là một chú bé mười tuổi; công việc là tiến hành phân tích một câu khá đơn giản trong nửa giờ. Chúng tôi không phủ nhận rằng một bài đối thoại cần thiết cho toàn bộ sinh hoạt học đường cần được suy nghĩ một cách chính đáng. Song chúng tôi bác bỏ việc tin vào hiệu quả của một bài học được tiến hành như vậy. Nhân danh việc dành cho trẻ sự chủ động, ở đây người ta làm cho trẻ mất thời gian trong một cuộc tranh biện về tiếng nói của mình, trong khi trẻ không có khả năng thực hành ngôn ngữ một cách đúng đắn.”¹⁰ Nhận xét của hai nhà nghiên cứu về sự

chệch hướng và lãng phí thời gian của tiết học có thể là đúng, nhưng lời kêu gọi của họ - “Công việc khẩn cấp lúc này là phải biện hộ cho một cách dạy tiếng Pháp thật sự, nghĩa là dạy từ vựng và ngữ pháp, ở tất cả các cấp độ của đời sống nhà trường.”¹¹ - tỏ ra không phù hợp với xu hướng dạy học theo phương pháp giao tiếp.

Cũng vào thời gian trên, ở Liên Xô, các nhà nghiên cứu bắt đầu bàn đến vấn đề áp dụng lí thuyết hành động lời nói vào dạy học tiếng Nga. Chương trình phổ thông lúc đó đã xác định nhiệm vụ dạy phát triển các kỹ năng hành động lời nói như: kỹ năng định hướng (xác định dung lượng và giới hạn đề tài bài viết; thể hiện tư tưởng cơ bản thông qua bài viết), kỹ năng lập chương trình (thu thập tài liệu phục vụ bài viết; hệ thống hóa tài liệu), kỹ năng hiện thực hóa chương trình (xây dựng văn bản thuộc các dạng khác nhau; bộc lộ tư tưởng của mình một cách chính xác, đúng đắn, phù hợp với chuẩn văn hóa) và kỹ năng kiểm tra (hoàn thiện bài viết).¹² Giới nghiên cứu cũng đã nhận ra rằng: “Khó khăn chính của việc phát triển ngôn ngữ trong nhà trường là tình trạng giờ học tách rời tính giao tiếp tự nhiên của ngôn ngữ [...]. Chỉ có một cách duy nhất để thoát khỏi tình trạng đó là phải tạo nhu cầu giao tiếp cho HS.”¹³

Ở Việt Nam, có lẽ lần đầu tiên người dạy tiếng Việt làm quen với thuật ngữ *phương pháp giao tiếp* là nhờ giáo trình *Phương pháp dạy học tiếng Việt* của Lê A và các cộng sự. Phương pháp giao tiếp được hiểu là “phương pháp hướng dẫn HS vận dụng lí thuyết được học vào thực hiện các nhiệm vụ của quá trình giao tiếp, có chú ý đến đặc điểm và các nhân tố tham gia vào hoạt động giao tiếp.”¹⁴ Theo các tác giả, “tùy theo từng phân môn

pháp dạy tiếng mẹ đẻ, tập hai. Nxb Giáo dục, 1989, tr. 86-87.

¹¹ Như trên, tr. 84.

¹² Capinox V.I. *Về việc phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh dưới ánh sáng lí thuyết hoạt động lời nói*. Lê A, Nguyễn Quang Ninh dịch. Trong *Phương pháp dạy tiếng mẹ đẻ... Tlđđ*, tr. 127-128.

¹³ Như trên, tr. 128-129.

¹⁴ Lê A (Chủ biên), Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán. *Phương pháp dạy học tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1999, tr. 69-70.

⁹ Richards, J., & Rodgers, T. *Approaches and Methods in language teaching...* Dẫn theo Nguyễn Thị Thủy Minh, Tlđđ, tr. 66.

¹⁰ Pâytar J. và Gionuvriê E. *Hướng tới một lí luận mới về việc dạy ngữ pháp*. Vương Toàn dịch. Trong *Phương*

cụ thể, phương pháp giao tiếp mang những đặc trưng riêng biệt và cần phải có những thao tác phù hợp. Tuy nhiên, dù trong lĩnh vực nào cũng cần tiến hành một số thao tác sau đây: Tạo tình huống kích thích nhu cầu giao tiếp và định hướng giao tiếp cho HS; HS xác định hướng giao tiếp khi tiến hành áp dụng các tri thức tiếng Việt. Nói cách khác, các em cần phải trả lời được các câu hỏi sau: *Nói (viết) với ai? Về cái gì? Trong hoàn cảnh nào?*; HS căn cứ vào nhiệm vụ giao tiếp để tạo ra các lời nói cụ thể; Đánh giá, nhận xét, rút kinh nghiệm.”¹⁵

Về cơ bản, những định hướng dạy học như trên là đúng đắn. Tuy nhiên, không thấy các tác giả nhắc đến biện pháp Làm việc nhóm nên chưa rõ HS sẽ thực hiện hoạt động giao tiếp như thế nào. Tìm hiểu cách áp dụng phương pháp giao tiếp vào việc dạy làm văn, có thể thấy dường như các tác giả hình dung hoạt động giao tiếp này do từng HS thực hiện riêng rẽ: “Theo tinh thần của phương pháp này, dạy làm văn phải tiến hành một số bước sau đây: GV tạo tình huống, cung cấp các nhân tố giao tiếp thông qua một đề làm văn cụ thể; HS định hướng bài viết thông qua việc tìm hiểu đề; HS tiến hành tìm, chọn ý, lập bố cục bài văn theo tinh thần định hướng. Sau đó, các em triển khai đề cương thành bài văn cụ thể; GV chấm và trả bài. HS rút kinh nghiệm và sửa chữa lại bài viết của mình.”¹⁶

Như quan niệm của giáo trình *Phương pháp dạy học tiếng Việt* thì giao tiếp chỉ là một trong nhiều phương pháp có thể áp dụng trong dạy học tiếng Việt chứ không phải phương pháp bao trùm toàn bộ hoạt động dạy học ngôn ngữ. Các tác giả giáo trình cho rằng phương pháp Giao tiếp “thích hợp với các bài học thực hành rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ cho HS”, trong khi đó, “phương pháp phân tích ngôn ngữ, phương pháp thông báo - giải thích thường thích hợp với bài dạy học kiến thức mới, bài ôn tập.”¹⁷

Mặc dù còn những hạn chế như trên, nhưng những nét chấm phá ban đầu trong giáo trình *Phương pháp dạy học tiếng Việt* đã đóng vai trò cầu nối để đưa phương pháp giao tiếp vào lĩnh vực dạy học tiếng Việt cho người bản ngữ mà một trong những kết quả đầu tiên là bộ Chương trình và SGK Tiếng Việt Tiểu học năm 2000.

3. Một số biện pháp dạy học theo phương pháp giao tiếp

Như đã trình bày ở trên, hoạt động giao tiếp có ba chức năng là thông báo, biểu cảm và tác động. Chức năng thông báo gắn với *hoạt động tìm kiếm thông tin*, còn các chức năng biểu cảm và tác động gắn với *hoạt động tương tác xã hội*.

Dựa theo các loại hình hoạt động giao tiếp nói trên, có thể đề xuất những (biện pháp dạy học) BPDH cụ thể như sau:

- Các biện pháp tổ chức hoạt động tìm kiếm thông tin: điền khuyết thông tin, thu thập thông tin, chuyển đổi thông tin, xử lý thông tin.
- Các biện pháp tổ chức hoạt động tương tác xã hội: trò chơi, đóng vai, thuyết trình - tranh luận.

3.1. Điền khuyết thông tin

Trong thực tế, người ta thường giao tiếp để có được thông tin mà mình cần hoặc muốn có nhưng chưa có. Những hoạt động trao đổi thông tin như vậy diễn ra trong lớp học dưới sự tổ chức của GV nhằm hoàn thành nhiệm vụ học tập nhất định được gọi là *điền khuyết thông tin*. Cuộc tìm kiếm thông tin giữa HS trong lớp học càng giống với giao tiếp thật thì càng có lợi cho sự phát triển của họ.

Để làm rõ sự khác nhau giữa giao tiếp thật với giao tiếp không thật, có thể so sánh hai cách làm sau đây trong giờ học mở rộng vốn từ về chủ điểm vật nuôi: Cách thứ nhất là GV treo một bức tranh hoặc tấm ảnh chụp con ngựa lên bảng và yêu cầu HS hỏi đáp theo cặp về bức tranh (ảnh) đó. Cách thứ hai là GV chuẩn bị những bức tranh (ảnh) ngựa tương đối giống nhau nhưng có một số đặc điểm khác biệt và đưa cho mỗi HS một bức. HS

¹⁵ Lê A (Chủ biên), Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán. *Phương pháp dạy học tiếng Việt*, Sđd, tr. 70.

¹⁶ Như trên.

¹⁷ Lê A (Chủ biên), Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán.

Phương pháp dạy học tiếng Việt, Sđd, tr. 70-71.

không được phép nhìn tranh của nhau mà phải hỏi đáp để tìm ra những đặc điểm giống và khác nhau giữa hai bức tranh.

Có thể thấy rằng trong trường hợp thứ nhất, mặc dù HS từng cặp hỏi đáp với nhau nhưng các em không thật sự có động cơ trao đổi thông tin bởi cả hai đều cùng nhìn thấy bức ảnh, do đó không có sự khuyết thiếu thông tin nào ở cả hai người. Còn trong trường hợp thứ hai, HS thật sự trao đổi thông tin vì một em có thông tin mà em kia không có và vì thế mà các em có lí do để giao tiếp. Qua việc hỏi đáp tìm kiếm thông tin khuyết thiếu về bức ảnh, vốn từ của các em được bổ sung cho nhau, do đó được mở rộng thêm. Nếu những từ ấy các em đã gặp trong bài đọc, bài tập thì chúng sẽ được chuyển đổi từ vốn từ tiêu cực (biết nhưng ít khi dùng) sang vốn từ tích cực (được huy động thường xuyên).

Biện pháp Điền khuyết thông tin cũng có thể được áp dụng trong nhiều giờ học khác. Ví dụ, có những giờ kể chuyện dành riêng để HS kể lại những câu chuyện các em đã đọc ở nhà theo chủ điểm nhất định (như: dũng cảm, thật thà, nghị lực,...). Thường thì mỗi HS chọn kể một câu chuyện riêng của mình, có thể bạn khác chưa biết. Vì vậy, sau khi nghe bạn kể, các HS khác có thể đặt ra nhiều câu hỏi về nhân vật, chi tiết, ý nghĩa,... Đó vừa là cách giúp bạn kể chuyện đầy đủ hơn, vừa để cả bạn lẫn mình hiểu và thấm hơn những vấn đề đặt ra trong câu chuyện.

3.2. Thu thập thông tin

Thu thập thông tin là hoạt động điều tra, khảo sát, phỏng vấn,... của người học để thu thập thông tin từ những người khác nhằm hoàn thành một nhiệm vụ cụ thể. Ví dụ đơn giản nhất là bài tập yêu cầu HS lập danh sách một nhóm từ 5 đến 10 bạn trong lớp theo những yêu cầu cho trước: họ và tên, nam/nữ, ngày sinh, nơi ở,...

Để thực hiện bài tập trên, HS phải thực hiện một cuộc phỏng vấn nhỏ để ghi thông tin về bạn vào danh sách tổ học tập.

Lên các lớp trên, GV có thể giao cho HS những nhiệm vụ phức tạp hơn. Ví dụ, học chủ điểm *Giao*

thông, HS có thể làm một cuộc điều tra xem bạn đến trường bằng gì, có bao nhiêu người trong lớp đến trường bằng phương tiện công cộng, bao nhiêu người đến trường bằng phương tiện riêng; cũng có thể thực hiện phỏng vấn sâu một số bạn xem tình hình giao thông trên đường hôm đó thế nào,... Hoặc để phục vụ cho ôn tập giữa học kỳ/năm học, cuối học kỳ/năm học, mỗi HS có thể làm một đề tài khảo sát xem các bạn cùng nhóm nắm kiến thức thế nào, những bài nào các bạn thích, những bài nào không thích, vì sao,... Đó cũng là cách giúp chính người khảo sát ôn tập nhưng ôn một cách chủ động hơn, sinh động hơn và hấp dẫn hơn cách ôn tập truyền thống.

3.3. Chuyển đổi thông tin

Chuyển đổi thông tin là hoạt động của người học nhằm tái tạo thông tin từ dạng này sang dạng khác. Ví dụ, có bài tập yêu cầu HS viết lời thuyết minh cho một số tranh chưa có lời thuyết minh để hoàn thành một truyện tranh dựa theo câu chuyện đã học. Ở trình độ cao hơn, HS có thể chuyển một truyện ngắn hay trích đoạn truyện dài thành một vở kịch hay một cuốn phim video.

Chuyển đổi thông tin chẳng những là biện pháp giúp HS phát triển kĩ năng nói, viết mà trong nhiều trường hợp, đó còn là biện pháp rèn luyện kĩ năng sống rất hiệu quả. Ví dụ, những bài tập như dựa vào thời khóa biểu, bảng giờ tàu, giờ phát sóng truyền hình,... hỏi đáp hoặc trình bày lại thông tin thể hiện trong các bảng biểu ấy sẽ hình thành ở HS những kĩ năng rất cần thiết trong cuộc sống.

3.4. Xử lí thông tin

Xử lí thông tin là hoạt động của người học nhằm giải quyết một vấn đề thực tế dựa trên những thông tin cho trước. Ví dụ, dạy chủ điểm *Giao thông*, GV có thể tổ chức cho HS nghiên cứu bản đồ, trao đổi với các bạn cùng nhóm tìm đường đến một địa điểm nào đó theo những tiêu chí nhất định, như: đường ngắn nhất, đường qua nhiều di tích lịch sử nhất, đường qua nhiều hồ nhất,... Để tăng cường sự tương tác giữa các thành viên trong nhóm, có thể kết hợp với biện pháp đóng vai, phân công một số HS đóng vai người hỏi đường và một

số HS đóng vai người chỉ đường trao đổi với nhau. Dưới đây là một bài tập trong bộ sách *Tiếng Việt Vui* mà chúng tôi biên soạn cho thanh, thiếu niên Việt Nam ở nước ngoài:

“Xem bản đồ, đặt câu hỏi và trả lời theo tình huống. VD:

Tình huống: Bạn đang ở Trảng Tiền Plaza. Bạn muốn đến phố Nhà Thờ.

A: Anh làm ơn cho hỏi đường đến phố Nhà Thờ ạ.

B: Anh đi thẳng phố Trảng Thi. Đến ngã ba Trảng Thi – Nhà Chung thì rẽ vào phố Nhà Chung. Đến ngã ba, rẽ phải là phố Nhà Thờ.

a) Tình huống: Bạn đang ở phố Nhà Thờ. Bạn muốn đến vườn hoa Lý Thái Tổ.

b) Tình huống: Bạn đang ở khách sạn Sofitel Metropol. Bạn muốn đến đền Ngọc Sơn.

c) Tình huống: Bạn đang ở đền Ngọc Sơn. Bạn muốn đến Ngân hàng Nhà nước Việt Nam.

d) Tình huống: Bạn đang ở Ngân hàng Nhà nước Việt Nam. Bạn muốn đến Bưu điện Trung tâm Hà Nội.”

3.5. Trò chơi

Trò chơi nằm giữa hai loại hình hoạt động tìm kiếm thông tin và tương tác xã hội. Đây là một biện pháp dạy học rất phù hợp với tâm sinh lí của trẻ. Vì vậy, nó đã được dân gian áp dụng từ xưa. Có thể dẫn ra một ví dụ về việc dạy chữ cho trẻ em bằng đồng dao qua miêu tả sau đây của nhà nghiên cứu văn hoá dân gian Vũ Ngọc Khánh:

“Người ta đưa ra đặc điểm của sự vật trước, hoặc nếu không phải là đặc điểm thì cũng là một hình ảnh, một âm thanh, một câu chuyện thú vị nào liên quan đến sự vật để gây ấn tượng thích thú ban đầu, tiếp đó mới dẫn dắt đến từ và cuối cùng mới giải nghĩa. Hãy nghe:

Cục ta cục tác, chữ kê là gà, coi sóc cửa nhà.

Chữ khuyển là chó, bắt chuột bắt bọ

*Chữ miêu là mèo, ăn cám ăn bèo.”*¹⁸

Dạy tiếng Việt cho người nước ngoài và người Việt Nam ở nước ngoài, chúng ta có thể tổ chức cho HS nhiều trò chơi học tập thú vị và bổ ích, từ bài tập giải câu đố, giải ô chữ đến những trò chơi khác. Ví dụ:

a) Trò chơi: “Ai giỏi hơn?” trong bộ sách *Tiếng Việt Vui*:

Học sinh A (hoặc nhóm học sinh A) nói một vế câu có từ **nếu**. Học sinh B (hoặc nhóm học sinh B) nói một vế câu có từ **thì**. Sau đó đổi vai. Mỗi lần nói đúng được 1 điểm. Học sinh nào (nhóm nào) được nhiều điểm hơn sẽ thắng.

b) Trò chơi ném bóng:

- Một nhóm HS đứng thành vòng tròn. GV (hoặc một HS) đứng giữa vòng, làm chủ trò, ném bóng và nêu câu hỏi (bằng ngoại ngữ, tất nhiên) cho những người đứng xung quanh. HS nhận bóng sẽ trả lời câu hỏi.

- Cử một HS làm trọng tài đứng ngoài báo điểm dựa theo đáp án: trả lời đúng được 10 điểm, trả lời sai được 0 điểm.

- Chủ trò ném bóng cho HS1 và nêu câu hỏi. HS1 vừa đỡ bóng vừa trả lời. Trọng tài báo điểm.

- HS1 trả lời xong (không phân biệt trả lời đúng hay sai), ném bóng lại cho chủ trò. Chủ trò ném bóng cho HS2, nêu lại câu hỏi chưa được trả lời đúng hoặc nêu câu hỏi mới.

- HS2 trả lời câu hỏi. Trả lời xong, trả bóng cho chủ trò. Chủ trò ném bóng cho HS3,...

Trò chơi sẽ kết thúc khi các câu hỏi (thường là 4 đến 7 câu) được trả lời đúng và trả lời hết.

3.6. Đóng vai

Đóng vai là đặt mình vào vị trí của một nhân vật giao tiếp nhất định trong hoàn cảnh giao tiếp nhất định để nói năng, hành xử phù hợp với tính cách của nhân vật trong hoàn cảnh ấy.

¹⁸ Vũ Ngọc Khánh. *Tìm hiểu nền giáo dục Việt Nam trước 1945*. Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1985, tr. 52.

Các bài tập đóng vai được xây dựng thành một hệ thống liên tục, phát triển từ yêu cầu đơn thoại (kể một đoạn hoặc một câu chuyện vừa học theo lời một nhân vật) đến đối thoại, từ đối thoại theo đúng lời nhân vật trong câu chuyện đến đối thoại sáng tạo sẽ có tác dụng nâng cao rõ rệt năng lực ngôn ngữ, năng lực giao tiếp của người học. Ví dụ, một bài tập trong bộ sách *Tiếng Việt Vui*:

“Đóng vai người bán hàng và khách mua hàng, hỏi mua trong vai người bán hàng với khách mua hàng, hỏi mua, mặc cả và bán các loại hàng dưới đây:

- a) điện thoại: 190.000 đ/cái
- b) ly thủy tinh: 105.000 đ/bộ
- c) cặp: 295.000 đ/chiếc
- d) radio cassette: 890.000 đ/bộ.”

3.7. Thuyết trình - tranh luận

Thuyết trình - tranh luận là hoạt động của người học nhằm chia sẻ ý kiến, lí lẽ, niềm tin và thuyết phục nhau về một số vấn đề và giải pháp cụ thể. So với biện pháp đóng vai thì thuyết trình - tranh luận dễ tạo ra tình huống thật hơn, đặc biệt là trong trường hợp đề tài tranh luận gắn gũi với đời sống của HS, lôi cuốn các em tham gia cuộc trao đổi một cách tự nhiên, thoải mái. Dưới đây là hai ví dụ trong bộ sách *Tiếng Việt Vui*:

a) Thảo luận nhóm (sau khi đọc bài *Học viện Bóng đá Arsenal – Hoàng Anh Gia Lai*):

- Em có thích bóng đá không? Tại sao?
- Vì sao bóng đá được coi là môn thể thao “vua”?
- Vì sao Câu lạc bộ Bóng đá Hoàng Anh Gia Lai xây dựng học viện bóng đá theo mô hình của câu lạc bộ Arsenal?

b) Thảo luận chủ đề Học sinh, sinh viên và việc đi làm bán thời gian. Gợi ý:

- Trong lớp em (hoặc trong số người quen của em) có ai vừa đi học vừa đi làm?
- Vì sao nhiều học sinh, sinh viên thích đi làm thêm?
- Em biết những công việc bán thời gian nào dành cho học sinh, sinh viên?
- Theo em, những công việc đó có thích hợp với học sinh, sinh viên không?
- Theo em, để việc làm thêm không ảnh hưởng đến học tập, cần làm gì?

Ngoài các bài tập trong sách, GV có thể tìm thêm những vấn đề khác được HS quan tâm (ví dụ: Đức tính nào là quan trọng nhất đối với bạn nam? Đức tính nào là quan trọng nhất đối với bạn nữ? Bạn nữ có nên chơi bóng đá không? Bạn nam có cần học nấu ăn, may vá không?...) để giúp các em phát triển các kĩ năng quan sát, phân tích, lập luận và trình bày.

HỌC
HÀN
ỒI

GIẢNG DẠY THUẬT NGỮ KHOA HỌC TIẾNG VIỆT CHO LƯU HỌC SINH LÀO

Đỗ Thùy Trang

Trường Đại học Quảng Bình

Tóm tắt: Số lượng sinh viên nước ngoài, đặc biệt từ các nước trong khu vực Đông Nam Á đến Việt Nam học tiếng Việt và chuyên ngành ngày càng đông. Đây là hướng mới trong dạy học Việt ngữ - với tư cách là một ngoại ngữ với đối tượng người học và mục tiêu đào tạo hết sức đặc thù. Bài viết đề cập đến thực trạng lưu học sinh (LHS) Lào học tiếng Việt, những khó khăn thách thức và lý giải nguyên nhân từ hệ thống thuật ngữ khoa học tiếng Việt; từ đó đề xuất những giải pháp cụ thể để nâng cao việc giảng dạy thuật ngữ khoa học tiếng Việt cho LHS Lào.

Abstract: Scientific terminologies play an important position in the vocabulary of a language. It is the key for learners to access specialized knowledge. The paper analyzes some difficulties that Lao students encounter when they study in Vietnam's universities so as to find out objective and subjective reasons for this reality. The author also suggests some solutions to improve the quality of teaching and learning Vietnamese scientific terminologies for Lao students in Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Cùng với việc thiết lập hành lang kinh tế Đông Tây, sự gia tăng hợp tác chính trị, văn hóa và thương mại, sinh viên các tỉnh miền Trung Lào như Savanakheth, Khăm Muộn,... các tỉnh vùng Đông Bắc Thái Lan Khon Kaen, Mukdahan... đến các trường đại học ở miền Trung Việt Nam như Đại học Vinh, Hà Tĩnh, Quảng Bình, Huế, Đà Nẵng ngày càng đông, trong đó chiếm số lượng lớn là lưu học sinh (LHS) Lào. LHS sau khi học dự bị tiếng Việt, phần lớn có nhu cầu học đại học, sau đại học ở Việt Nam. Vì những điểm tương đồng và gần gũi trong loại hình ngôn ngữ, văn hóa, tâm lý, sau một năm học chương trình dự bị Tiếng Việt và sống chung trong môi trường giao tiếp với người bản ngữ, LHS nhanh chóng nói được tương đối thành thạo tiếng Việt. Thậm chí có một số học viên có khả năng dùng từ láy, thành ngữ, quán

ngữ phổ biến của tiếng Việt, hiểu được tiếng lóng, các hàm ngôn trong giao tiếp hằng ngày.

Tuy nhiên khi bắt đầu học đại học, thậm chí sau đại học, LHS gặp phải vấn đề khó khăn là hệ thống thuật ngữ khoa học tiếng Việt. Chúng là rào cản lớn, ảnh hưởng đến chất lượng học tập của LHS khi học ở Việt Nam. Đây là thực trạng kéo dài nhiều năm, đối với nhiều khóa LHS mà chúng tôi có điều kiện tiếp xúc, giảng dạy. Không giải quyết được thực trạng này thì việc học đại học và sau đại học ở Việt Nam của LHS khó đạt chất lượng cao như mong đợi. Đây cũng chính là mối quan tâm thường trực của nhiều người trực tiếp giảng dạy ngôn ngữ cũng như chuyên ngành cho LHS.

2. Thực trạng và nguyên nhân

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát khoảng 300 LHS Lào để đánh giá năng lực tiếng Việt và vốn tiếng Việt khoa học thực tế của LHS. LHS được lựa chọn để khảo sát có trình độ từ tiếng Việt dự bị đến đại học chuyên ngành, sau đại học. Kết quả khảo sát cho thấy xét về năng lực tiếng Việt giao tiếp, các LHS có sự trưởng thành rõ nét từ năm học đầu tiên đến năm cuối cùng. Sau 4 năm học đại học ở Việt Nam, năng lực giao tiếp tiếng Việt đạt được mức độ hoàn thiện khoảng 5% (15/300), tương đối hoàn thiện 20% (60/300), trung bình khoảng 45% (135/300), chưa đạt khoảng 30% (90/300). Trong đó mức độ hoàn thiện là những LHS có khả năng sử dụng tiếng Việt nhuần nhuyễn, linh hoạt để thấu hiểu và diễn đạt ý tưởng của mình cho người khác thấu hiểu. Tuy nhiên theo tiêu chí của ngôn ngữ học xã hội [3, tr. 115], nhuần nhuyễn nghĩa là tư duy trực tiếp bằng ngôn ngữ hai, không cần thao tác dịch ra ngôn ngữ một thì hầu như không có LHS nào đạt được. Ngược lại mức độ chưa đạt đánh giá những LHS sử dụng tiếng Việt chưa thuần thục, chưa tự mình sử dụng tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai trong nói

năng lẫn đọc hiểu, viết lách. Tuy nhiên kết quả trên được đánh giá dựa vào tiêu chí tiếng Việt giao tiếp thông thường. Còn xét về tiêu chí khả năng hiểu và sử dụng thuật ngữ hầu thì như không có LHS nào đạt được mức độ hoàn thiện (0%). LHS tốt nhất cũng chỉ hiểu lờ mờ nội dung của một số thuật ngữ khoa học chung và khoa học chuyên ngành. Đặc biệt, LHS phải thực hiện một công đoạn là dịch ra tiếng mẹ đẻ (Lào) hoặc tiếng Thái mới có thể nhận biết một phần ý nghĩa của thuật ngữ. Nhưng điều này cho ra kết quả cũng hết sức mơ hồ, vì vốn khả năng am hiểu khái niệm, thuật ngữ bằng ngôn ngữ mẹ đẻ của LHS cũng hạn chế nên sau khi đã dịch ra thuật ngữ khoa học tiếng Việt ra được một đơn vị ngôn ngữ tương đương trong tiếng mẹ đẻ LHS cũng khó hiểu hết nội hàm khái niệm đó.

“Vật chất là phạm trù triết học dùng để chỉ thực tại khách quan được đem lại cho con người trong cảm giác, được cảm giác của chúng ta chép lại, chụp lại, phản ánh và tồn tại không lệ thuộc vào cảm giác”.

Chúng tôi đã thử làm một test để thử nghiệm con đường tiếp nhận thuật ngữ “**vật chất**” của Triết học Mác Lê-nin đối với LHS Lào. LHS được chọn để kiểm tra là những học viên đã có chứng chỉ Tiếng Việt dự bị, học xong năm thứ nhất đại học ở Việt Nam. Có hai nhóm với hai phương pháp xử lý thuật ngữ này. Một số thì tra từ điển cho ra một từ tương đương trong tiếng Lào. Một nhóm ít hơn tra từng từ một trong khái niệm như: phạm trù, thực tại khách quan, cảm giác, phản ánh, lệ thuộc. Sau đó lắp ghép lại để cung cấp một hiểu biết chung về thuật ngữ “vật chất” bằng tiếng Việt. Sau khi đối chiếu kết quả lại với nhau thì khó có một hình dung chung cho định nghĩa phổ biến nhất của Triết học Mác Lê-nin này.

Từ khái niệm này kéo theo khái niệm khác, LHS học đại học ở Việt Nam trong sự mơ hồ về thuật ngữ khoa học. Kết quả là dù kỹ năng giao tiếp tiếng Việt tương đối thuần thục, việc học tập ở Việt Nam của LHS vẫn vô cùng khó khăn.

Có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn đến thực trạng này.

Trước hết, xuất phát từ bản chất của thuật ngữ khoa học và đặc điểm đặc thù của hệ thống thuật ngữ tiếng Việt. “Thuật ngữ là một bộ phận từ ngữ đặc biệt của ngôn ngữ. Nó bao gồm những từ và cụm từ cố định là tên gọi chính xác của các loại khái niệm và các đối tượng thuộc các lĩnh vực nghiên cứu chuyên môn của con người” [2, tr. 270].

Là một lớp từ đặc biệt của ngôn ngữ, thuật ngữ có những đặc điểm đặc thù khu biệt với các lớp từ khác. Đặc điểm đầu tiên cần nói đến là tính chính xác. “Mọi từ trong ngôn ngữ đều có liên quan đến khái niệm nhưng thuật ngữ thường biểu hiện những khái niệm chính xác của một khoa học nào đó” [2, tr. 271].

Thuật ngữ không phải xuất hiện cá biệt, đơn nhất mà nó luôn nằm trong một hệ thống nhất định. Tính hệ thống là đặc điểm tiêu biểu thứ hai của thuật ngữ. Ngoài sự bị quy định bởi trường từ vựng như tất cả các từ khác trong ngôn ngữ thì thuật ngữ còn bị quy định chặt chẽ hơn bởi trường khái niệm. Đối với thuật ngữ, trường khái niệm có tính chất tất yếu hơn và cũng chỉ riêng có thuật ngữ mới bị quy định bởi yếu tố này. Mỗi lĩnh vực khoa học đều có một hệ thống các khái niệm chặt chẽ, hữu hạn, được thể hiện bằng hệ thống các thuật ngữ của mình. Như vậy, mỗi thuật ngữ đều chiếm một vị trí quan trọng trong hệ thống khái niệm, thuộc về một hệ thống thuật ngữ nhất định. Giá trị của mỗi thuật ngữ được xác định trong mối quan hệ với những thuật ngữ khác cùng trong hệ thống. Nếu tách thuật ngữ ra khỏi hệ thống thì nó không còn giá trị nữa.

Một đặc điểm tiêu biểu nữa của thuật ngữ là tính quốc tế. Thuật ngữ là một bộ phận từ vựng đặc biệt biểu thị những khái niệm khoa học chung cho những người nói các thứ tiếng khác nhau. Vì vậy sự thống nhất của thuật ngữ là cần thiết và bổ ích. Nó tạo nên tính quốc tế của thuật ngữ: điện thoại, điện báo, điện tín, buru điện, téléphone (Pháp), telephone (Anh), telephone (Đức), radio (Anh, Đức Pháp)... Thuật ngữ tiếng Việt thường được phân thành hai nhóm. Nhóm thứ nhất là các thuật ngữ vay mượn qua con đường Hán ngữ: tế bào, nguyên sinh, nhiễm sắc thể, di truyền, biến dị,

phân bào, miễn dịch, kháng thể, kháng nguyên... (thuật ngữ Sinh học) [2, tr. 274]. Hệ thống những thuật ngữ này đã hình thành từ lâu trong tiếng Việt. Nhóm thứ hai là các thuật ngữ được vay mượn từ các ngôn ngữ Ấn Âu, mà tiêu biểu là tiếng Pháp và tiếng Anh. Đây đang là xu hướng phổ biến của nhiều ngành hiện nay: menu, word, excel, power point, slide, copy, paste, cut, file, insert, tools, edit, view (công nghệ thông tin)... Không những thuật ngữ tiếng Việt mượn trực tiếp từ tiếng Anh, Pháp, chúng còn có nguồn gốc trực tiếp từ tiếng Latinh, như tên gọi các loài, chủng sinh vật, tên các bệnh, các vi khuẩn, vi rút trong y học... Vì vậy khi nói đến hệ thống thuật ngữ khoa học tiếng Việt cần phải nhắc đến tất cả kiểu thuật ngữ từ các nguồn gốc khác nhau này, vì thực sự thuật ngữ khoa học xuất phát từ lớp từ thuần Việt hết sức hiếm hoi. Chính những đặc điểm đặc trưng của lớp từ thuật ngữ khoa học là nhân tố khách quan quan trọng chi phối khả năng tiếp thu của người sử dụng không bản là người bản ngữ. Ngay chính cả đối với người bản ngữ, phải có một trình độ tri thức khoa học nhất định mới có thể hiểu và sử dụng đúng lớp từ này. Vì vậy, khó khăn đối với LHS Lào khi học thuật ngữ khoa học tiếng Việt cũng là tất yếu.

Một nguyên nhân khách quan khác tác động lớn đến quá trình học tập của LHS là đặc trưng kinh viện, hàn lâm của giáo dục đại học ở Việt Nam. Chương trình giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay đang rất nặng nề, đặc biệt đối với LHS Lào. Tốt nghiệp phổ thông ở Lào, LHS mới hoàn thành xong khóa học chỉ 10 năm với những kiến thức khái quát, giản đơn về khoa học. Đến Việt Nam, sau khóa học dự bị kéo dài từ 6-10 tháng, LHS phải học trên 100 tín chỉ mỗi năm hai học kỳ, với đầy đủ, đa dạng, phức tạp các nội dung từ đại cương đến chuyên ngành. Có thể tưởng tượng số lượng thuật ngữ đa ngành tỷ lệ thuận với thời lượng trên 100 tín chỉ mà LHS phải tiếp thu và xử lý khổng lồ như thế nào. Đồng thời, giáo dục đại học ở Việt Nam chưa có những chương trình đào tạo chuyên biệt cho LHS, những môn có tính chất đại cương như Khoa học Mác Lê-nin, Pháp luật, Xã hội học, Văn hóa học... LHS phải học chung

với sinh viên bản ngữ. Cho nên xét từ góc độ thuật ngữ, có thể nói việc học đại học còn khó hơn sau đại học, nơi mà học viên chỉ cần tập trung chuyên sâu vào lĩnh vực nghiên cứu của mình, làm quen với một hệ thống thuật ngữ cô đọng, tập trung, có định hướng. Trong khi đó, tài liệu tham khảo chuyên ngành, đặc biệt là từ điển đối chiếu thuật ngữ chuyên ngành Việt Lào, Lào Việt, Việt Thái, Thái Việt hầu như không có. LHS chỉ sử dụng những quyển từ điển phổ thông, đơn giản, do phía Lào xuất bản, hoàn toàn vắng bóng mảng từ điển đối chiếu hệ thống thuật ngữ khoa học. Để tìm một phần mềm từ điển tiếng Anh-Việt, Pháp-Việt, Nhật-Việt,... đều không khó nhưng phần mềm từ điển tiếng Lào-Việt hiện nay chỉ có duy nhất phần mềm từ điển Việt-Lào (Lào-Việt) do bác sĩ Trần Kim Lân, một Việt kiều đang sinh sống tại Lào viết. Từ điển Việt-Lào, Lào-Việt gồm 50.000 từ của tác giả được nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam xuất bản năm 2009. Các cuốn từ điển Việt-Lào, Lào-Việt do Bộ GD-ĐT Việt Nam và Bộ GD-ĐT Lào hợp tác xuất bản hầu như không tìm thấy trên thị trường sách thông dụng. Đây cũng là một nguyên nhân khách quan khác tác động đến cơ sở, điều kiện học tập, nghiên cứu của LHS Lào ở Việt Nam.

Chương trình đào tạo tiếng Việt dự bị ở Việt Nam chủ yếu trang bị kiến thức tiếng Việt giao tiếp chung, khiêm khuyết mảng đào tạo tiếng Việt chuyên ngành, đặc biệt ở các trường đại học vùng và đại học địa phương. Môn Tiếng Việt chuyên ngành chủ yếu do giảng viên tiếng Việt đảm nhiệm. Điều này chỉ có thể giải quyết được vốn từ vựng chuyên ngành khái quát như chính trị, văn hóa xã hội, chứ không thể đi sâu dạy chuyên ngành như tiếng Việt kinh tế, sinh học, vật lý cho lưu học sinh. Sao khi vào học chuyên ngành, môn ngoại ngữ chuyên ngành LHS Lào lại học chung với sinh viên Việt Nam nên sẽ được lựa chọn là tiếng Anh hoặc Pháp chuyên ngành. Vốn tri thức thuật ngữ khoa học tiếng Việt của LHS vì thế không có điều kiện để được củng cố, trau dồi và hoàn thiện.

Bên cạnh những nguyên nhân khách quan nêu trên thì nguyên nhân chủ quan xuất phát từ bản

thân LHS cũng ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng tiếp thu vốn thuật ngữ khoa học tiếng Việt. LHS Lào đầu vào còn thấp, chưa đồng đều, chỉ học phổ thông 10 năm nên tri thức khoa học nói chung còn hạn chế, tính thụ động, ý lại cao, chưa thực sự chủ động học tập, nghiên cứu. Thực tế cho thấy trình độ ngoại ngữ, cụ thể là tiếng Anh của LHS Lào chưa thực sự tốt. Hầu hết LHS Lào không có khả năng sử dụng tiếng Anh như một công cụ hỗ trợ trong quá trình học tập. Chỉ có 5/300 LHS Lào có thể nói, hiểu được tiếng Anh ở mức độ trung bình. Cho nên vai trò trung gian về thuật ngữ giữa Việt – Anh – Lào (Thái) không được tận dụng tốt. Nếu LHS có khả năng Anh ngữ tốt, hoàn toàn có thể dùng từ điển thuật ngữ chuyên ngành thông qua vai trò trung gian là tiếng Anh. Ví dụ có thể dùng từ điển Việt – Anh thương mại, từ điển Việt – Anh xã hội học... để dịch thuật ngữ từ tiếng Việt sang tiếng Anh, rồi từ Anh hiểu sang tiếng Lào (Thái). Vì thế, vốn ngoại ngữ trung gian hạn chế cũng ảnh hưởng to lớn tới việc tiếp cận hệ thống thuật ngữ khoa học Việt ngữ của LHS Lào.

3. Đề xuất và giải pháp

Những nguyên nhân khách quan và chủ quan trên đã tác động nhiều mặt đến việc dạy và học thuật ngữ khoa học của LHS Lào ở Việt Nam. Rất nhiều giảng viên nhận ra thực trạng này nhưng đành chấp nhận giải pháp xuê xoa, thể tất cho LHS để LHS có thể hoàn thành khóa học trên tinh thần “hữu nghị”. Hệ quả là chất lượng giáo dục đối với LHS chưa đạt như mục tiêu. Để khắc phục thực trạng này đòi hỏi phải có những giải pháp mang tính tổng thể đối và toàn diện, kịp thời. Thuật ngữ là chìa khóa dẫn vào cánh cửa các ngành khoa học, là điều kiện tiên quyết để LHS có thể hiểu được những vấn đề khoa học được đề cập đến trong mỗi học phần. Chỉ khi nào hiểu và sử dụng được thuật ngữ Việt ngữ thì LHS mới có thể theo kịp nhịp độ đại học ở Việt Nam.

Việt Nam ngày càng hội nhập sâu sắc hơn với các quốc gia khu vực Đông Nam Á, trong đó có nước Lào láng giềng. Nhất thiết cần phải có từ điển Việt Lào được biên soạn chỉnh chu, khoa học

từ các nhà ngôn ngữ học để có thể thúc đẩy quá trình trao đổi ngôn ngữ, học thuật và văn hóa giữa hai quốc gia; đặc biệt là từ điển thuật ngữ các chuyên ngành hoặc nhóm chuyên ngành. Những quyển từ điển này phải được xuất bản và phát hành hướng đến đông đảo bạn đọc là LHS, giảng viên dạy tiếng Việt, giảng viên chuyên ngành, làm sao để những đối tượng thực sự cần có thể tìm mua được.

Muốn đào tạo tiếng Việt cho LHS Lào thực sự có hiệu quả, cần xây dựng một đội ngũ giảng viên Việt ngữ học có ngoại ngữ là tiếng Lào, Thái. Tăng cường trao đổi, hợp tác, giao lưu đào tạo để giảng viên tiếp xúc, làm quen với các nền giáo dục, văn hóa xã hội lân cận trong khu vực, từ đó tìm ra phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc điểm của LHS từng nước. Chính đội ngũ giảng viên này là cầu nối quan trọng để có thể khắc phục được thực trạng hiện nay.

Chương trình đào tạo đại học cần có sự cân nhắc, điều chỉnh linh hoạt đối với đối tượng là LHS. Đặc biệt là các môn học có tính chất đại cương, nhập môn, cơ sở, cần biên soạn những chương trình phù hợp với LHS, chú trọng đến việc hình thành khái niệm, cung cấp thuật ngữ khoa học làm nền tảng tiếp cận các môn chuyên ngành. Tách bạch đào tạo các môn đại cương đối với LHS và sinh viên bản ngữ. Có thể lựa chọn ngoại ngữ chuyên ngành là Tiếng Việt dành riêng cho LHS Lào thay cho các môn Anh ngữ hay Pháp ngữ chuyên ngành. Thiết kế các học phần ngoại ngữ bắt buộc và tự chọn ở đại học là Tiếng Việt để hoàn thiện vốn tiếng Việt cho LHS.

Phát huy hơn nữa vai trò của người học, trong đó có LHS Lào trong quá trình tiếp nhận kiến thức. Nếu giảng viên đại học chỉ dùng phương pháp thuyết trình là chủ đạo, người học chỉ thụ động nghe và ghi chép thì việc học tập của LHS càng trở nên khó khăn hơn. Nếu được giao công việc nghiên cứu độc lập hoặc giải quyết vấn đề theo nhóm, LHS sẽ chủ động chuẩn bị, làm bài luận, xử lý tình huống tốt hơn với một hệ thống thuật ngữ nhất định. Theo chúng tôi, đây là giải pháp cơ bản, có giá trị quyết định đối với việc nâng cao

chất lượng học tập cho LHS Lào. LHS Việt Nam ban đầu bước vào môi trường giáo dục các quốc gia khác, đặc biệt là phương Tây cũng gặp cú shock về thuật ngữ như thế này (dù cho LHS có thể có trình độ ngoại ngữ rất xuất sắc). Nhưng sự cởi mở và chủ động của nền giáo dục đại học phương Tây sẽ tạo điều kiện thuận lợi hơn rất nhiều cho LHS Việt Nam so với giáo dục Việt Nam đối với LHS Lào.

Một nhân tố quan trọng là ý thức tự học, tự nghiên cứu của LHS. Giảng viên phải là những người thúc đẩy, tạo động lực cho LHS chủ động nắm bắt hệ thống thuật ngữ tùy theo từng giai đoạn nhận thức của mình. Học tập thuật ngữ là một quá trình lâu dài, đòi hỏi sự kiên nhẫn, cần cù, nhẫn nại của LHS. Thuật ngữ này sẽ là nền tảng cho thuật ngữ khác. Vốn thuật ngữ sẽ được tích lũy dần dần cũng với sự tích lũy kiến thức khoa học. Nếu không kiên trì, LHS sẽ dễ dàng rơi vào trạng thái phó mặc vì quá ngưỡng tiếp nhận trước một số lượng thuật ngữ khổng lồ của nhiều chuyên ngành khoa học khác nhau. Một khi LHS phó mặc, giảng viên dù cố ý hay không cũng phải buông lỏng, thả nổi, dạy học theo tinh thần “hữu

nghị”. Quá trình đào tạo đại học đối với LHS vì vậy sẽ trở thành hình thức, không có chất lượng.

Vì vậy, học thuật ngữ tiếng Việt là một quá trình học tập lâu dài của LHS để có thể học chuyên ngành hiệu quả. Góp phần vào quá trình này, phải kể đến vai trò của nhiều nhân tố, như giảng viên tiếng Việt, giảng viên đại học chuyên ngành, chương trình đào tạo dự bị tiếng Việt lẫn cơ cấu chương trình đại học, cơ sở tài liệu tham khảo ở Việt Nam. Và trên hết, đó là sự ý thức và nỗ lực của mỗi LHS để ngày càng thông thạo thuật ngữ, thực sự làm chủ “chìa khóa” mở cánh cửa tri thức ở đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Hữu Châu (2004), *Giáo trình Từ vựng học tiếng Việt*, NXB ĐHSP.
2. Nguyễn Thiện Giáp (2002), *Từ vựng học tiếng Việt*, NXB Giáo dục.
3. Nguyễn Văn Khang (2012), *Ngôn ngữ học xã hội*, NXB Giáo dục Việt Nam.
4. Viện Ngôn ngữ học (2000), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng.
5. Nguyễn Như Ý (chủ biên) (2002), *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học*, NXB Giáo dục.

ĐẠI HỌC HÀNỘI

CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO VÀ GIÁO TRÌNH GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI Ở VIỆT NAM HIỆN NAY: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Thị Thanh Xuân

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Với quan điểm hội nhập quốc tế không phải chỉ để “nhận” mà còn để “cho”, chúng ta cần phải tích cực, chủ động giới thiệu, quảng bá để bạn bè thế giới hiểu hơn về Việt Nam. Trong vô vàn cách quảng bá thì quảng bá thông qua ngôn ngữ, có thể nói, là một trong những con đường hiệu quả và mang tính “bền vững” hơn cả.

Có thể nói, hiện nay, số người nước ngoài đến học tập, nghiên cứu và làm việc ở Việt Nam có nhu cầu học tiếng Việt ngày càng nhiều hơn. Ngôn ngữ chính là công cụ có vai trò như một chiếc cầu nối, là chìa khoá giúp họ- những người nước ngoài đến từ những nền văn hoá khác, đến với Việt Nam, đi sâu nghiên cứu Việt Nam. Trong bài viết này, trước hết tôi muốn trình bày một số nhận xét (có thể phần nào mang tính chủ quan) về thực trạng chương trình đào tạo và một số vấn đề liên quan đến tài liệu giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài ở Việt Nam hiện nay, cũng như đưa ra một số kiến nghị cho vấn đề này.

Thực tế cho thấy, trong thời gian qua, các cơ sở đào tạo tiếng Việt đã rất cố gắng trong việc đào tạo theo những thế mạnh riêng của mình. Tuy nhiên, điều chúng ta dễ nhận thấy ngay là chương trình đào tạo không có một sự chuẩn hóa nào đang được thực hiện tràn lan. Đành rằng khi “có cung thì sẽ có cầu”, đành rằng lợi nhuận cũng là yếu tố quan trọng trong lĩnh vực đào tạo hiện nay, nhưng việc chuẩn hóa chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài để có được một chương trình thống nhất cho các cơ sở đào tạo, tiến tới thực hiện một chiến lược đào tạo chuyên nghiệp, lâu dài là vô cùng cần thiết.

Để đảm bảo chất lượng đào tạo cho sinh viên thì giáo trình là một yếu tố rất quan trọng quyết định sự thành công hay không của chương trình. Thực trạng về giáo trình và tài liệu giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài ở Việt Nam hiện nay, theo đánh giá của chúng tôi thì vừa thừa, vừa thiếu, vừa không có hệ

thống và hầu như chưa có sự kiểm định chất lượng, đánh giá thống nhất. Trên thực tế, ở Việt Nam, chưa hề có bất kì một chương trình tiếng Việt chuẩn nào dành cho người nước ngoài. Và khi cái gốc này đã không có thì tất cả những gì dựa vào nó cũng đều chỉ mang tính “tạm thời”. Theo đó, việc phân chia trình độ (A, B, C hay Sơ cấp, Trung cấp, Cao cấp, nâng cao...) xét cho cùng, cũng là vô căn cứ. Mỗi đơn vị tự định ra một “chuẩn”, người học học hết sách này được coi là hết trình độ A, hết sách kia được coi là hết B hay C; bài thi/kiểm tra đánh giá trình độ cũng mỗi nơi một kiểu. Đối với đối tượng người nước ngoài muốn học tại các trường đại học ở Việt Nam, chúng ta cũng hoàn toàn không có hệ thống đánh giá, cấp chứng chỉ theo một chuẩn nhất định.

Thiết nghĩ, đã đến lúc chúng ta không phải chỉ quan tâm đến “bề rộng” mà còn phải chú trọng đến “chiều sâu” của công tác này.

Abstract: As international integration refers to not only “receiving” but also “giving”, we need active introduction and promotion for foreigners to have better understandings about Vietnam. Among various promotions, it can be said that language is one of the most effective and sustainable ways to promote.

It can be said that nowadays, more and more foreigners coming to Vietnam for study, research and work demand for learning Vietnamese. Language is a tool which acts as a bridge, a key to help them – foreigners from other cultures to explore Vietnam. In this article, the author would like to provide some comments (which are somehow subjective) on current situation of training programs and some issues relevant to Vietnamese teaching materials for foreigners, as well as to introduce some recommendations.

In fact, Vietnamese training institutions have made bold attempt in providing training based on their own strengths. However, it can be easily noticed that non-

standardized training programs are used widely. Despite the fact that where this is a demand, there is a supply, and that profit is an important factor in training sector nowadays, it is extremely necessary to standardize Vietnamese training programs for foreigners to design a consistent program for all Vietnamese training institutions, a basic to implement a long-term and professional training strategy.

It is assessed that the current Vietnamese teaching materials and curriculum for foreigners in Vietnam are not systemized and evaluated properly. In fact, in Vietnam, there is no standardized Vietnamese training program for foreigners. As a result, everything is "temporary". The competence division (A, B, C or pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, advanced...) seems clueless. Each institution sets up its own standards, the number of books learnt is used to assess learners' competence; tests/evaluations are different in each area. We do not have any standardized assessment system for Vietnamese-majored foreign students. It is time for us not only to pay attention to the "width" but also the "depth" of this issue.

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế hội nhập, toàn cầu hóa mạnh mẽ như hiện nay, các trường đại học trên thế giới đang cạnh tranh gay gắt trong việc tuyển sinh sinh viên quốc tế vì hai mục đích giáo dục và lợi ích kinh tế. Theo đó, giáo dục đại học "xuyên biên giới" là hướng đi tất yếu trong bối cảnh giáo dục mới ngày nay. Khi đã là thành viên chính thức của WTO, giáo dục của Việt Nam cũng không thể nằm ngoài xu hướng tất yếu đó.

Như chúng ta đều biết, sau gần ba mươi năm mở cửa, Việt Nam đã và đang hội nhập mạnh mẽ với thế giới và cũng ngày càng được thế giới biết đến và quan tâm đến nhiều hơn. Điều này thể hiện rất rõ trên tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội, kể cả trong lĩnh vực nghiên cứu học thuật.

Số người nước ngoài đến học tập, nghiên cứu và làm việc ở Việt Nam có nhu cầu học tiếng Việt cũng nhiều hơn bao giờ hết. Có thể nói, ngôn ngữ chính là công cụ có vai trò như một chiếc cầu nối, là chìa khoá giúp họ- những người nước ngoài đến

từ những nền văn hoá khác, đến với Việt Nam, đi sâu vào nghiên cứu Việt Nam.

Với quan niệm "mở cửa", "hội nhập" không phải chỉ để "nhận" mà còn để "cho", chúng ta cần phải tích cực, chủ động giới thiệu, quảng bá về đất nước mình để bạn bè thế giới hiểu hơn về Việt Nam. Trong vô vàn cách quảng bá thì quảng bá thông qua ngôn ngữ, có thể nói, là một trong những con đường hiệu quả và mang tính "bền vững" hơn cả. Thế giới, vũ trụ là khách quan, nhưng mỗi dân tộc lại có cách nhìn nhận, chia cắt thế giới theo cách riêng của mình và ngôn ngữ của mỗi dân tộc là nơi định hình cái nhãn quan mang bản sắc của dân tộc đó. Do vậy, học một ngôn ngữ là biết thêm một nền văn hóa, bởi ngôn ngữ chính là tấm gương phản ánh đặc trưng văn hóa dân tộc.

Trở lại với nhận định nêu trên, để "hội nhập", chúng ta cần phát triển, mở rộng hơn nữa việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. Thực tế cho thấy số lượng các trung tâm dạy tiếng Việt ở trong nước và nước ngoài cũng như số người có nhu cầu học có xu hướng ngày càng tăng; số giáo trình, tài liệu giảng dạy, hỗ trợ giảng dạy và học tiếng Việt cũng tăng lên, nhưng sự "bùng nổ" này có vẻ như theo kiểu "mạnh ai người nấy làm", mỗi người một kiểu, phục vụ mục đích riêng của mình.

Trong bài viết này, trước hết tôi muốn trình bày một số nhận xét, có thể phần nào mang tính chủ quan, về thực trạng chương trình đào tạo và một số vấn đề liên quan đến tài liệu giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài ở Việt Nam hiện nay, cũng như đưa ra một số kiến nghị cho vấn đề này.

2. Nội dung

2.1. Thực trạng về chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài ở Việt Nam hiện nay

Ngay sau khi đất nước bước vào thời kỳ đổi mới, do nhu cầu học tiếng Việt, tìm hiểu về Việt Nam của người nước ngoài ngày càng tăng, ở Việt Nam đã xuất hiện nhiều trung tâm giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. Mô hình dạy tiếng Việt thời gian đầu là lớp học một thầy, một trò; giáo trình giảng dạy tiếng Việt lúc đó còn rất hiếm,

chủ yếu là do các trung tâm tiếng Việt tự biên soạn.

Hiện nay, tại nhiều cơ sở đào tạo, chương trình tiếng Việt đã được phân chia thành *Tiếng Việt cơ sở trình độ A, Tiếng Việt trung cấp trình độ B, Tiếng Việt nâng cao trình độ C, Tiếng Việt chuyên sâu theo các kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết), Tiếng Việt chuyên ngành (ngôn ngữ học, lịch sử, văn hóa, văn học nghệ thuật,...)*.

Ngoài ra, một số cơ sở đào tạo còn giới thiệu các khóa học tiếng Việt cho người nước ngoài (Tiếng Việt sơ cấp, Tiếng Việt trung cấp, Tiếng Việt cao cấp, Tiếng Việt đàm thoại cấp tốc 3 tháng, Tiếng Việt cho người nội trợ, tiếng Việt dự bị đại học cho sinh viên nước ngoài).

Trong khoảng mười năm trở lại đây, việc dạy và học tiếng Việt đã bước sang một giai đoạn mới khi các cơ sở đào tạo không dừng lại ở các khóa học ngắn hạn và trung hạn nữa mà còn có cả chương trình cử nhân chính quy dài hạn hệ 0+4, 1+3, 2+2 (sinh viên được đào tạo tại chính đất nước của họ một thời gian theo quy định và thời gian còn lại học tại Việt Nam). Đối tượng sinh viên học hệ cử nhân chính quy là sinh viên ngành Việt Nam học ở nhiều nước trên thế giới, nhưng chủ yếu là Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc, Thái Lan, Ba Lan, Nga.

Sau khi Bộ Giáo dục và Đào tạo thông qua và cho triển khai thực hiện đào tạo đại học Việt Nam học (1997) và đặc biệt là khi Bộ Giáo dục ban hành văn bản cho phép các trường đại học cao đẳng phát triển ngành đào tạo Khu vực học trong đó có Việt Nam học (2003) thì số trường đại học và cao đẳng ở cả ba miền Bắc, Trung, Nam mở mã ngành Việt Nam học ngày càng tăng. Dù học hệ đào tạo nào thì việc học tiếng Việt cũng là điểm khởi đầu của những người nước ngoài quan tâm đến Việt Nam và tiếng Việt. Cho đến nay, tại Việt Nam đã có rất nhiều cơ sở đào tạo Việt Nam học và tiếng Việt cho người nước ngoài hệ cử nhân. Tuy nhiên, chương trình đào tạo tại tất cả các cơ sở đào tạo không mấy thống nhất do Việt Nam học là một ngành mới và quan niệm của các cơ sở đào tạo về giảng dạy Việt Nam học và tiếng Việt cho lưu học sinh có sự khác nhau cho nên

việc thiết kế chương trình cũng khác nhau. Qua quan sát và tập hợp tư liệu, chúng tôi nhận thấy chương trình giảng dạy cho người nước ngoài tại Việt Nam hiện đang đi theo mấy hướng chính sau:

- Chương trình đào tạo thiên về du lịch
- Chương trình đào tạo thiên về ngôn ngữ
- Chương trình đào tạo thiên về văn hóa-xã hội
- Chương trình đào tạo tiếng Việt như một ngoại ngữ theo định hướng nghề nghiệp

Có thể nói, trong thời gian qua, các cơ sở đào tạo tiếng Việt đã rất cố gắng trong việc đào tạo theo những thế mạnh riêng của mình. Tuy nhiên, điều chúng ta dễ nhận thấy ngay là chương trình đào tạo không có một sự chuẩn hóa nào đang được thực hiện tràn lan, thực hiện ở bất cứ cơ sở đào tạo nào có học viên nước ngoài muốn học tiếng Việt. Đành rằng khi “có cung thì sẽ có cầu”, đành rằng lợi nhuận cũng là yếu tố quan trọng trong lĩnh vực đào tạo hiện nay, nhưng việc chuẩn hóa chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài để có được một chương trình thống nhất cho các cơ sở đào tạo, tiến tới thực hiện một chiến lược đào tạo chuyên nghiệp, lâu dài là vô cùng cần thiết.

2.2. Thực trạng về giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài ở Việt Nam hiện nay

Để đảm bảo chất lượng đào tạo cho sinh viên thì giáo trình là một yếu tố rất quan trọng quyết định sự thành công hay không của chương trình.

Thực trạng về giáo trình và tài liệu giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài ở Việt Nam hiện nay, theo đánh giá của chúng tôi thì vừa thừa, vừa thiếu, vừa không có hệ thống và hầu như chưa có sự kiểm định chất lượng, đánh giá thống nhất. Trong một bài viết đề cập đến vấn đề này tại Hội thảo về nghiên cứu, đào tạo Việt Nam học và tiếng Việt nhân kỷ niệm 45 năm thành lập Khoa Việt Nam học và tiếng Việt của Trường ĐH KHXH và NV, chúng tôi cũng đã từng đề cập đến vấn đề này (7). Cụ thể, chúng tôi tạm chia số lượng giáo trình, tài liệu hiện đang được dùng để giảng dạy tại các cơ sở đào tạo tiếng Việt theo hai loại chính sau đây:

Thứ nhất là giáo trình thực hành tiếng Việt. Có thể nói, đây là loại giáo trình đa dạng nhất tại Việt Nam hiện nay. Các giáo trình này được các soạn giả chia theo trình độ A, B, C và nâng cao hay còn gọi là giáo trình tiếng Việt trình độ sơ cấp, trung cấp và cao cấp dành cho sinh viên nước ngoài. Về loại giáo trình này, chúng tôi có thể kể đến hàng trăm giáo trình khác nhau của các soạn giả cả trong và ngoài nước. Với số lượng giáo trình lớn như vậy, các cơ sở đào tạo có thể dễ dàng lựa chọn giáo trình phù hợp với đối tượng sinh viên của mình. Tuy nhiên, sau khi lựa chọn giáo trình và sử dụng một thời gian, nếu cảm thấy không phù hợp hoặc phát hiện ra một số lỗi của giáo trình, cơ sở đào tạo sẽ đưa ngay ra giải pháp là chuyển sang dùng giáo trình khác để thay thế hoặc là tự copy ý tưởng của một số giáo trình và “chế biến” thành giáo trình của riêng mình để tiện sử dụng. Từ thực trạng đó, chúng ta có thể thấy loại giáo trình thực hành tiếng Việt tuy có đa dạng nhưng cũng chưa phải là đã đáp ứng được hoàn toàn nhu cầu giảng dạy và học tập tiếng Việt cơ bản hiện nay.

Thứ hai là loại giáo trình tiếng Việt chuyên ngành và một số tài liệu lưu hành nội bộ khác do chính các thầy cô giáo tham gia giảng dạy tại các cơ sở đào tạo tự biên soạn để giảng dạy do những giáo trình thuộc loại này hiện có không đáp ứng được nhu cầu giảng dạy và học tập.

Thông qua việc thống kê các giáo trình giảng dạy tiếng Việt hiện nay thuộc hai loại trên, chúng tôi tạm chia số lượng sách giảng dạy tiếng Việt hiện có theo cách thức trình bày gồm 06 nhóm sau:

Nhóm thứ nhất: Không phân chia trình độ mà chỉ đặt tên sách

Những cuốn giáo trình được trình bày theo cách thức này bao gồm: *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, *Tiếng Việt thực hành (Dùng cho người nước ngoài)*, *Thực hành tiếng Việt (Dùng cho người nước ngoài)*, *Chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài hệ ngắn hạn* [Bùi Phụng (chủ biên), *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Giáo dục, 1992; Đinh Thanh Huệ (chủ biên), *Tiếng Việt thực hành (Dùng cho người nước ngoài)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997;

Khoa Việt Nam học và tiếng Việt, Trường đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN: *Chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài hệ ngắn hạn*; Mai Ngọc Chừ, *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Giáo dục, 1995; Nguyễn Anh Quế, *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Văn hóa thông tin; Nguyễn Việt Hương, *Thực hành tiếng Việt (dùng cho người nước ngoài)*, Nxb Giáo dục, 1996].

Đặc điểm về trình độ của các sách dạy tiếng Việt loại này là đều đi từ trình độ của người bắt đầu học tiếng Việt, nhưng nếu xếp theo thang trình độ thì mức trình độ tiếng Việt trong mỗi cuốn sách trên cũng khác nhau (dung lượng từ vựng cao thấp khác nhau, dung lượng ngữ pháp cao thấp khác nhau). Nói chung là tên gọi của các cuốn sách trên đều theo cùng một kiểu là “Tiếng Việt cho người nước ngoài” hoặc là “Thực hành tiếng Việt (Dùng cho người nước ngoài)” và trình độ từ đầu sách đều đi từ trình độ cho người bắt đầu học tiếng Việt nhưng mức trình độ tiếng Việt trong các cuốn sách không có sự thống nhất, bởi mỗi tác giả đều viết theo tiêu chí riêng của mình, mỗi cuốn sách dạy tiếng Việt là một công trình độc lập, không liên quan đến nhau và cũng không theo một chuẩn chung nào.

Nhóm thứ hai: Không phân chia theo trình độ mà chỉ phân bộ sách theo tập

Đây là cách phân chia của nhóm tác giả viết sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài do Nguyễn Văn Huệ chủ biên [Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Giáo dục, 2003 (tập 1, tập 2, tập 3, tập 4, tập 5, tập 6)].

Nhóm thứ ba: Phân chia theo 2 trình độ

Những giáo trình thuộc nhóm này bao gồm *Tiếng Việt trình độ cơ sở* và *Tiếng Việt trình độ nâng cao* [Nguyễn Văn Phúc (chủ biên), *Tiếng Việt cho người nước ngoài (chương trình cơ sở - elementary level)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2004; Vũ Văn Thi, *Tiếng Việt cơ sở*, Nxb Khoa học xã hội, 1996; Trịnh Đức Hiền (chủ biên), *Tiếng Việt cho người nước ngoài (trình độ nâng*

cao), Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2005; Vũ Thị Thanh Hương (chủ biên), *Tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài)*, Nxb Khoa học xã hội, 2004; Nguyễn Thiện Nam, *Tiếng Việt nâng cao (cho người nước ngoài – quyển I)*, Nxb Giáo dục, 1998].

Trong phần lời nói đầu của các sách *Tiếng Việt trình độ nâng cao*, các tác giả đều nói rằng cuốn sách dạy tiếng Việt trình độ nâng cao là cuốn sách tiếp theo của cuốn sách tiếng Việt trình độ cơ sở, sau khi người học học xong chương trình tiếng Việt cơ sở thì sẽ có thể tiếp tục học cuốn sách tiếng Việt trình độ nâng cao. Nhưng cách phân chia trình độ này cũng chỉ mang tính tương đối, bởi các tác giả viết các sách dạy tiếng Việt trình độ cơ sở và các sách dạy tiếng Việt trình độ nâng cao đều là các nhóm tác giả khác nhau và tiêu chí cá nhân của các tác giả đều thể hiện rõ trong các cuốn sách. Mức trình độ tiếng Việt của các cuốn sách *tiếng Việt trình độ cơ sở* đều khác nhau và mức trình độ tiếng Việt của các cuốn sách *tiếng Việt trình độ nâng cao* cũng khác nhau. Và cách phân chia này cũng chỉ là cách phân chia do các tác giả tự đặt ra một cách tương đối chứ cũng không theo một chuẩn chung nào.

Nhóm thứ tư: Phân chia theo 3 trình độ

Những giáo trình thuộc nhóm này bao gồm: *Tiếng Việt trình độ A (tập 1)*, Nxb Thế giới, 2003; Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Tiếng Việt trình độ A (tập 2)*, Nxb Thế giới, Hà Nội, 2000; Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Thực hành tiếng Việt (trình độ B)*, Nxb Thế giới, 2001; Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Thực hành tiếng Việt (trình độ C)*, Nxb Thế giới, 2001].

Đây là cách phân chia trình độ của nhóm tác giả viết sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài do G.S Đoàn Thiện Thuật chủ biên. Trong phần *Lời nói đầu* của cuốn sách *Tiếng Việt trình độ A (tập 1)* và *Tiếng Việt trình độ A (tập 2)*, tác giả cũng nói rõ rằng hai cuốn *Tiếng Việt trình độ A* này không phải là hai cuốn sách tiếp theo trong bộ sách của hai cuốn *Thực hành tiếng Việt (trình độ B)*, và *Thực hành tiếng Việt (trình độ C)* đã viết trước đó mà nằm trong hệ thống mới, nhưng cách

phân chia trình độ theo kiểu *Tiếng Việt trình độ A, Tiếng Việt trình độ B, Tiếng Việt trình độ C* là cách phân chia mà nhóm tác giả này đưa ra đầu tiên trong giới Việt ngữ. Tuy vậy, cách phân chia này cũng chỉ mang tính chất tương đối, có ý nghĩa là các trình độ nằm trong một hệ thống từ thấp đến cao nhưng cũng không theo một chuẩn chung nào.

Nhóm thứ năm: Phân chia theo 3 trình độ tương đương với thuật ngữ tiếng Anh tương ứng là *Beginner, Intermediate, Contemporary reading*, [Nguyễn Bích Thuận, *Spoken Vietnamese for beginners*, Northern Illinois University – Center for Southeast Asian Studies, 1997; Nguyễn Bích Thuận, *Contemporary Vietnamese (An intermediate text)*, Northern Illinois University – Center for Southeast Asian Studies, 1997; Nguyễn Bích Thuận, *Contemporary Vietnamese readings*, Northern Illinois University – Center for Southeast Asian Studies, 1997].

Đây là cách phân chia trình độ của tác giả Nguyễn Bích Thuận cho bộ sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài của tác giả, và đây cũng là cách phân chia theo tiêu chí cá nhân của tác giả và cũng lại không theo một chuẩn chung nào.

Tác giả Dana Healy, trong cuốn *Vietnamese a complete course for beginners* (Nxb Thành phố Hồ Chí Minh, 2001) cũng đặt tên trình độ cho sách theo kiểu của Nguyễn Bích Thuận, nhưng mức trình độ tiếng Việt trong hai cuốn sách cho trình độ *Beginner* của hai tác giả cũng khác nhau.

Nhóm thứ sáu: Viết theo các kỹ năng riêng

Giáo trình thuộc nhóm này bao gồm: Annie Heaton (chủ biên), *An Introduction to everyday Vietnamese*, VOS Vietnam; Hwang Gwi Yeon – Trịnh Cẩm Lan – Nguyễn Khánh Hà, *Bài đọc tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2004; Mai Ngọc Chừ, *Học tiếng Việt trong hai tháng*, Nxb Thế giới, HN 1997; Nguyễn Anh Quế - Hà Thị Quế Hương, *Tiếng Việt trong giao dịch thương mại*, Nxb Văn hóa thông tin, HN 2000; Đoàn Thiện Thuật (Editor-in-chief), *A concise Vietnamese grammar*, Nxb Thế giới, 2001].

Sau khi điếm lại và phân tích các cách phân chia trình độ của các tài liệu, sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài hiện đang sử dụng trong và ngoài nước, chúng tôi có một kết luận chung là các cách phân chia trình độ trong sách dạy tiếng Việt đó đều mang tính tương đối và đều theo tiêu chí riêng do các tác giả viết sách tự đặt ra chứ không theo một chuẩn chung nào.

Cuối cùng, điều chúng tôi muốn nhấn mạnh ở đây là giáo trình, tài liệu hiện đang được sử dụng để đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài hiện còn quá nhiều vấn đề cần phải giải quyết và đưa ra giải pháp cấp bách.

2.3. Thực trạng về tình hình kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài tại Việt Nam

Những năm gần đây, trong nghiên cứu Việt ngữ, hướng nghiên cứu gắn với việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài có xu hướng ngày càng tăng cả về số lượng và chất lượng. Đã có rất nhiều bài viết và công trình đề cập đến lĩnh vực này. Năm 2004, một Hội thảo đặc biệt có tên *Tiếng Việt và Phương pháp dạy tiếng* đã được Khoa Tiếng Việt và Văn hóa Việt Nam cho người nước ngoài (Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn- Đại học Quốc gia Hà Nội) và Khoa Việt Nam học và Tiếng Việt cho người nước ngoài (Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh) phối hợp tổ chức tại Hà Nội. Vấn đề mà các bài viết tham gia Hội thảo đặt ra rất đa dạng, hữu ích cho công tác dạy tiếng. Nhưng đáng tiếc, việc làm thế nào để xây dựng một khung chương trình chuẩn tiếng Việt cho người nước ngoài lại không được đề cập. Và khi mà Việt Nam chưa có một khung chương trình chuẩn được quốc gia và quốc tế công nhận (bao gồm chuẩn về khối lượng kiến thức và chuẩn về kỹ năng) thì việc có một hệ thống kiểm tra chuẩn để đánh giá năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài đương nhiên cũng vẫn là một ô trống. Thực tế, khung chương trình chuẩn có vai trò nền móng, và khi cái gốc này không có thì tất cả những gì được xây dựng dựa vào nó đều chỉ mang tính “tạm thời”. Theo đó, việc chia trình độ

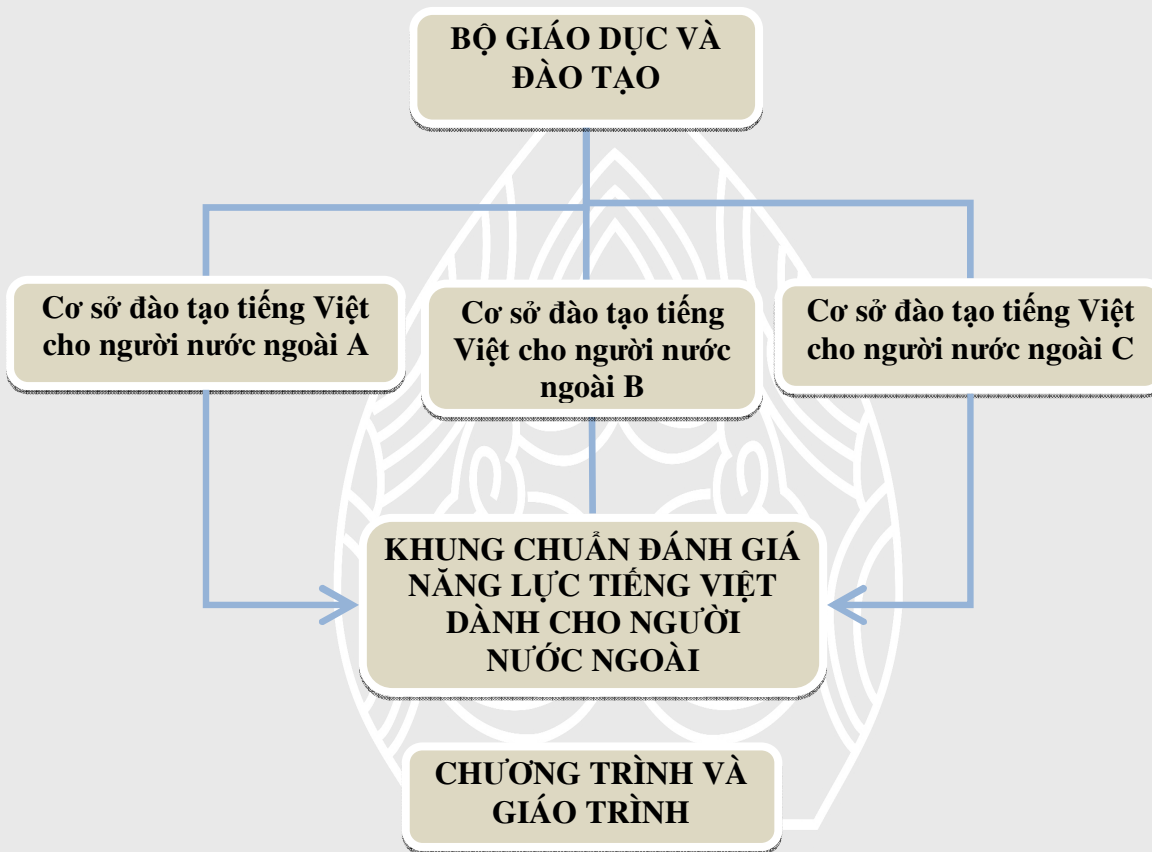
A, B, C hay Sơ cấp, Trung cấp, Cao cấp, Hoàn thiện), xét cho cùng, cũng là tùy tiện. Mỗi đơn vị, mỗi cơ sở đào tạo tự định ra một chuẩn, người học học hết sách này được coi là hết trình độ A, hết sách kia được coi là hết trình độ B hay C. Theo đó thì bài kiểm tra, bài thi cũng mỗi nơi một kiểu.

Trên thực tế, việc chưa có một hệ thống kiểm tra đánh giá chuẩn năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài mang tầm quốc gia và quốc tế đã và đang gây ra nhiều bất cập. Mới đây (tháng 5 năm 2014), Trường Đại học KHXH&NV- ĐHQG Hà Nội đã công bố trên báo chí về việc mới đưa ra Bộ tiêu chuẩn và đề thi đánh giá năng lực tiếng Việt cho học viên nước ngoài được xây dựng trên “10 tiêu chuẩn gồm 51 tiêu chí” do GS. TS Vũ Đức Nghiệu làm chủ nhiệm đề tài. Trong khi dự án này chưa chính thức công bố cái “chuẩn” của mình thì hiện đã có rất nhiều cơ sở đào tạo tiếng Việt và một số đề tài luận án tiến sĩ cũng đang đưa ra khung đánh giá năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài theo “chuẩn” của họ. Trong tình hình “trăm hoa đua nở, trăm nhà đua tiến” như vậy, chắc chắn tình trạng “chuẩn” về khung đánh giá năng lực tiếng Việt cho người nước ngoài cũng sẽ đi đến một cái kết chẳng khác nào cái kết của thực trạng giáo trình giảng dạy tiếng Việt như chúng tôi vừa đề cập ở trên.

2.4. Đề xuất và kiến nghị

Thực trạng về tình hình chương trình đào tạo, giáo trình và cả về phương pháp giảng dạy tiếng Việt chắc chắn là những vấn đề luôn làm trăn trở những nhà giáo tâm huyết với nghề. Với kinh nghiệm và hiểu biết còn rất hạn hẹp của mình, tôi xin đưa ra một vài đề xuất và kiến nghị liên quan đến việc chuẩn hóa chương trình đào tạo và giáo trình giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài như sau:

2.4.1. Giải pháp tổng thể cho việc xây dựng một chương trình đào tạo và hệ thống giáo trình giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài đạt chuẩn: Sự chỉ đạo, điều phối của cơ quan quản lý và sự hợp tác chặt chẽ giữa các cơ sở đào tạo.



GIẢI PHÁP TỔNG THỂ CHO VIỆC XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH VÀ BIÊN SOẠN GIÁO TRÌNH ĐÀO TẠO TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI ĐẠT CHUẨN

2.4.2. Tiến tới việc xây dựng khung chuẩn đánh giá năng lực tiếng Việt mang tầm quốc gia và chuẩn hóa chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài

Hiện tại, tất cả các cơ sở đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài đều đã có chương trình đào tạo của mình. Mặc dù các cơ sở đào tạo đều hướng đến một mục tiêu chung là mang tiếng Việt đến với thế giới, nhưng vì không có một chương trình bắt buộc, cũng không có các tiêu chuẩn để tiến hành khảo sát, đánh giá sản phẩm đào tạo nên các cơ sở đào tạo vẫn mạnh ai nấy làm, chủ yếu chạy theo lợi nhuận mà ít quan tâm đến thực trạng và kết quả đào tạo. Vì thế, chúng tôi cho rằng việc chuẩn hóa khung đánh giá năng lực tiếng Việt là một chiến lược phát triển, quảng bá ngôn ngữ mang tầm quốc gia. Tiếp đó, các chương trình đào tạo cũng phải được chuẩn hóa theo khung đánh giá năng lực chuẩn này. Để làm được điều này đòi hỏi phải có một giải pháp tổng thể bao gồm sự phối hợp, kết hợp giữa các cơ quan chức năng có liên quan và những người tâm huyết.

2.4.3. Tiến tới việc chuẩn hóa hệ thống giáo trình giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài

Như chúng tôi đã đề cập ở trên, giáo trình giảng dạy tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài hiện nay còn rất nhiều điều bất ổn, bất hợp lý. Vì thế, việc sớm có được những bộ giáo trình đạt chuẩn là công việc hết sức bức bách trong thời điểm hiện nay. Sau đây là một vài kiến nghị của chúng tôi về vấn đề này.

Trước hết, các cơ sở đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài cần phải xác định rõ mục tiêu đào tạo và chuẩn đánh giá trình độ sinh viên trong từng giai đoạn đào tạo cụ thể. Chúng ta không thể đưa ra những mục tiêu chung chung mang nặng tính lý thuyết như hiện nay, kiểu như: “Sau khi học xong giai đoạn thứ nhất này, sinh viên có thể nắm được chuẩn tiếng Việt về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp để thực hiện tốt các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết,...”. Việc xác định mục tiêu đào tạo và chuẩn đánh giá trình độ một cách rõ ràng, cụ thể sẽ chính là “kim chỉ nam” hay chính là những tiêu chí được đặt ra khi biên soạn giáo trình.

Thứ hai, sau khi đã xác định rõ mục tiêu đào tạo và tiêu chí đánh giá trình độ cụ thể, các cơ sở đào tạo cần phải rà soát lại hệ thống giáo trình mà cơ sở đào tạo đang sử dụng để từ đó có phương hướng cụ thể cho việc chỉnh sửa, biên soạn lại giáo trình cho hợp lý và xin cấp phép xuất bản. Khi biên soạn giáo trình, với đối tượng đặc thù là sinh viên nước ngoài, ngoài việc cung cấp kiến thức, chúng ta cũng phải tính đến những yếu tố văn hóa, tâm lý tiếp cận tài liệu của họ để biên soạn giáo trình cho phù hợp. Theo chúng tôi, một cuốn giáo trình có chất lượng phải là cuốn giáo trình cung cấp cho sinh viên những kiến thức mà giảng viên đòi hỏi sinh viên phải chiếm lĩnh được sau khi học xong từng bài học, thậm chí từng phần trong bài. Và lẽ tất yếu là những kiến thức mà sinh viên được cung cấp phải là một lượng kiến thức có hệ thống. Và như vậy, một bộ giáo trình đào tạo tiếng Việt đạt chuẩn, trước hết, phải là một bộ giáo trình mang tính hệ thống.

Với quan điểm trên, tôi cho rằng việc biên soạn để có được một bộ giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài đạt chuẩn không thể chỉ đòi hỏi ở chính các cơ sở đào tạo, hay hẹp hơn là không thể chỉ trông đợi vào các giảng viên trực tiếp tham gia giảng dạy. Nó tùy thuộc vào một tập hợp đồng bộ các yếu tố quan trọng khác, đó là: (1) Tầm nhìn và quyết tâm quảng bá tiếng Việt ra thế giới của các cấp quản lý, từ đó tạo ra tiền đề quan trọng cả về việc cho phép, khuyến khích cũng như sự đầu tư về vật chất, động viên về tinh thần cho những sáng kiến biên soạn, cải tiến hệ thống giáo trình. (2) Lòng nhiệt tình và ham muốn sáng tạo, học hỏi của các nhà nghiên cứu và đội ngũ giảng viên đang giảng dạy tiếng Việt. (3) Sự đồng lòng, giúp đỡ, ủng hộ, chia sẻ kinh nghiệm của các nhà nghiên cứu, các chuyên gia ngôn ngữ và ngoại ngữ.

3. Kết luận

Với mong muốn được học hỏi và chia sẻ công việc nghiên cứu và giảng dạy tiếng Việt, một ngành đào tạo mà chúng tôi cũng là những người đang trực tiếp tham gia, bài viết này của tôi có thể còn quá sơ lược. Trên thực tế, ở Việt Nam, chưa hề có bất kì một khung chuẩn đánh giá năng lực

tiếng Việt nào dành cho người nước ngoài mang tầm cỡ quốc gia. Và khi cái gốc này đã không có thì tất cả những gì dựa vào nó cũng đều chỉ mang tính “tạm thời”. Theo đó, việc phân chia trình độ (A, B, C hay Sơ cấp, Trung cấp, Cao cấp, nâng cao...) xét cho cùng, cũng là vô căn cứ. Mỗi đơn vị tự định ra một “chuẩn”, người học học hết sách này được coi là hết trình độ A, hết sách kia được coi là hết B hay C; bài thi/kiểm tra đánh giá trình độ cũng mỗi nơi một kiểu. Và sắp tới, tình trạng mỗi cơ sở đào tạo đưa ra một cái “chuẩn” của mình về thang đánh giá năng lực tiếng Việt cũng là điều hiển hữu. Thiết nghĩ, đã đến lúc chúng ta không phải chỉ quan tâm đến “bề rộng” mà còn phải chú trọng đến “chiều sâu” của công tác này. Nói một cách rõ hơn, chúng ta cần xây dựng cho được một khung chuẩn đánh giá năng lực tiếng Việt cho người nước ngoài mang như một chiến lược ngôn ngữ quốc gia, lấy đó làm cơ sở để từng bước xây dựng các bộ giáo trình chuẩn; thiết kế các hệ thống đánh giá, cấp chứng chỉ mang tính quốc gia và quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Lê Bảo, *Khu vực học và nhập môn Việt Nam học*, NXB Giáo dục, 2008.
2. Đại học Quốc gia Hà Nội, *Hội thảo khoa học Nghiên cứu và đào tạo về Khu vực học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2005.
3. Nguyễn Đức Tồn, *Những vấn đề dạy và học tiếng Việt trong nhà trường- Phương pháp dạy và học tiếng Việt ở bậc trung học cơ sở*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội, 2001.
4. Nguyễn Thiện Nam, *Tiếng Việt nâng cao*, NXB Đại học Quốc gia, 2000.
5. Khoa Việt Nam học, Đại học Hà Nội, *Tủ sách tiếng Việt chuyên ngành và giáo trình chuyên đề Việt Nam học*, 2004-2009.
6. Brown D, *Principle of teaching and learning*, Prentice Hall Regel, 2003.
7. Nhiều tác giả, *Kỹ yếu Chương trình và nội dung đào tạo tiếng Việt và Việt Nam học ở Việt Nam và trên thế giới*, Hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm, 2009.
8. Nhiều tác giả, *Nghiên cứu, đào tạo Việt Nam học và tiếng Việt- những vấn đề lý luận và thực tiễn*, Kỹ yếu Hội thảo khoa học Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn – ĐHQG Hà Nội, 2013.
9. Nhiều tác giả, *European frame work of reference for languages*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Phụ lục:

**BẢNG THỐNG KÊ
CÁC TÀI LIỆU, SÁCH DẠY TIẾNG VIỆT
CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI HIỆN ĐANG SỬ DỤNG
TRONG VÀ NGOÀI NƯỚC**

1. Annie Heaton (chủ biên), *An Introduction to everyday Vietnamese*, VOS Vietnam.
2. Bùi Phụng (chủ biên), *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Giáo dục, 1992.
3. Dana Healy, *Vietnamese a complete course for beginners*, Nxb Thành phố Hồ Chí Minh, 2001.
4. Đinh Thanh Huệ (chủ biên), *Tiếng Việt thực hành (Dùng cho người nước ngoài)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997.
5. Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Thực hành tiếng Việt (trình độ B)*, Nxb Thế giới, 2001.
6. Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Thực hành tiếng Việt (trình độ C)*, Nxb Thế giới.
7. Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Tiếng Việt trình độ A (tập 1)*, Nxb Thế giới, 2003.
8. Đoàn Thiện Thuật (chủ biên), *Tiếng Việt trình độ A (tập 2)*, Nxb Thế giới, Hà Nội, 2000.
9. Đoàn Thiện Thuật (Editor-in-chief), *A concise Vietnamese grammar*, Nxb Thế giới, 2001.
10. Hỗ trợ việc dạy và học tiếng Việt cho người Việt Nam ở nước ngoài.
11. Hwang Gwi Yeon – Trịnh Cẩm Lan – Nguyễn Khánh Hà, *Bài đọc tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2004.
12. Khoa Việt Nam học và tiếng Việt, Trường đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN: *Chương trình đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài hệ ngắn hạn*.
13. Mai Ngọc Chừ, *Học tiếng Việt trong hai tháng*, Nxb Thế giới, HN 1997.
14. Mai Ngọc Chừ, *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Giáo dục, 1995.
15. Nguyễn Anh Quế - Hà Thị Quế Hương, *Tiếng Việt trong giao dịch thương mại*, Nxb Văn hóa thông tin, HN 2000.
16. Nguyễn Anh Quế, *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nxb Văn hóa thông tin.
17. Nguyễn Bích Thuận, *Contemporary Vietnamese (An intermediate text)*, Northern Illinois University – Center for Southeast Asian Studies, 1997.
18. Nguyễn Bích Thuận, *Contemporary Vietnamese readings*, Northern Illinois University – Center for Southeast Asian Studies, 1997.
19. Nguyễn Bích Thuận, *Spoken Vietnamese for beginners*, Northern Illinois University – Center for Southeast Asian Studies, 1997.
20. Nguyễn Thiện Nam, *Tiếng Việt nâng cao (Cho người nước ngoài – quyển I)*, Nxb Giáo dục, 1998.
21. Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, tập 1, Nxb Giáo dục, 2003.
22. Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, tập 2, Nxb Giáo dục, 2004.
23. Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, tập 3, Nxb Giáo dục, 2003.
24. Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, tập 4, Nxb Giáo dục, 2004.
25. Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, tập 5, Nxb Giáo dục, 2004.
26. Nguyễn Văn Huệ (chủ biên), *Giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*, tập 6, Nxb Giáo dục, 2004.
27. Nguyễn Văn Phúc (chủ biên), *Tiếng Việt cho người nước ngoài (Chương trình cơ sở - elementary level)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2004.
28. Nguyễn Việt Hương, *Thực hành tiếng Việt (Dùng cho người nước ngoài)*, Nxb Giáo dục, 1996.
29. Trịnh Đức Hiền (chủ biên), *Tiếng Việt cho người nước ngoài (Trình độ nâng cao)*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2005.
30. Vũ Thị Thanh Hương (chủ biên), *Tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài)*, Nxb Khoa học xã hội, 2004.
31. Vũ Văn Thi, *Tiếng Việt cơ sở*, Nxb Khoa học xã hội, 1996.

HÀNH ĐỘNG HỎI TRỰC TIẾP YÊU CẦU LỰA CHỌN (TRÊN NGỮ LIỆU HỘI THOẠI TIẾNG HÀN VÀ TIẾNG VIỆT)

Hoàng Thị Yến

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: Kết quả nghiên cứu cho thấy, biểu thức ngôn hành hỏi lựa chọn tiếng Hàn có các dạng thức hỏi kém đa dạng hơn trong tiếng Việt. Trong khi người Hàn hướng đến các lựa chọn mang tính khái quát, người Việt thường quan tâm đến những chi tiết, các yếu tố phân biệt trong nội tại của sự vật hiện tượng-đối tượng. Trong khi tiếng Hàn dùng từ nối phủ định *아니면/안-nếu không/không như* là một dạng thức đặc trưng bên cạnh các cấu trúc khác thì tiếng Việt lại sử dụng liên từ “hay” - thể hiện sự lựa chọn nhẹ nhàng không mang tính đối lập. Hành động hỏi đáp cho hành động hỏi yêu cầu lựa chọn xuất hiện trong ngữ liệu khá phong phú, thể hiện mối quan hệ gắn kết giữa hỏi và trả lời/đáp.

Từ khóa: hành động hỏi trực tiếp, hành động hỏi yêu cầu lựa chọn, ngữ liệu hội thoại, hành động hỏi đáp, biểu thức ngôn hành hỏi.

Abstract: The research result has shown that, expression of question word choosing Korean has question forms which has less diversification than in Vietnamese. While Korean forward to general choices, Vietnamese often take care of details, inner factors of distinguish of things, phenomenon-object. While Korean is used negative linking words *아니면/안- if not/not as* a typical form beside other structures that Vietnamese is used conjunction “or”- showing mild choice without opposition. Answering action for questioning action required to choose appears on linguistic data plentifully, showing close relationship between question and answer/respond.

Key words: Direct question action, question action required to choose, conversation linguistic data, answer action, question word expression.

1. Mở đầu

Theo khảo sát của chúng tôi, trong những năm gần đây, xuất hiện khá nhiều các nghiên cứu về hành động ngôn từ (HĐNT) tiếng Hàn và tiếng Việt. Tuy nhiên, nghiên cứu hành động hỏi (HĐH)

trong mối liên hệ với hỏi đáp trên ngữ liệu hội thoại tiếng Hàn và tiếng Việt còn thiếu vắng. Vì vậy, bài viết “Hành động hỏi trực tiếp yêu cầu lựa chọn (trên ngữ liệu hội thoại tiếng Hàn và tiếng Việt)” mang tính thời sự và phần nào có đóng góp vào việc nghiên cứu, giảng dạy, dịch thuật và giao lưu-hợp tác giữa hai nước Hàn-Việt. Các thao tác khảo sát, phân tích tổng hợp... được vận dụng linh hoạt nhằm làm rõ đặc trưng của HĐH yêu cầu lựa chọn trong sự gắn kết với hành động hỏi đáp và các yếu tố ngữ dụng.

2. Một số khái niệm tiền đề

2.1. Hành động hỏi trực tiếp

HĐNT yêu cầu cung cấp thông tin (CCTT) được thực hiện bởi các biểu thức mang hình thức là kết cấu nghi vấn là HĐH trực tiếp. Theo Nguyễn Thiện Giáp (2010, tr. 208) HĐNT trực tiếp (direct speech act) “được thực hiện ở những phát ngôn có quan hệ trực tiếp giữa một cấu trúc và một chức năng”. Khi hành chức, một HĐH (question) được coi là chân thực khi nó thỏa mãn bốn điều kiện về nội dung mệnh đề, điều kiện chuẩn bị, điều kiện chân thành và điều kiện căn bản của Searle (dẫn theo Đỗ Hữu Châu, 2005, tr. 471).

2.2. Phương tiện ngôn ngữ thực hiện hành động hỏi trực tiếp yêu cầu lựa chọn

Trong bài viết, chúng tôi sử dụng thuật ngữ “*biểu thức ngôn hành hỏi-질문화행표현식*” (BTN) hay “*biểu thức hỏi-질문표현식*” (BTH) để chỉ phương tiện ngôn ngữ (PTNN) thực hiện HĐH. BTH thực hiện HĐH yêu cầu lựa chọn-선택(형) 질문 표현식¹ thực hiện HĐH yêu cầu

¹ Hoàng Thị Yến (2013) xác lập các tiểu loại trong nhóm câu hỏi nhận thức được xác lập dựa trên cách thức yêu cầu CCTT, tương ứng với cách thức hỏi đáp CCTT, bao gồm: i) Câu hỏi phán định-판정 의문문; ii) Câu hỏi giải thích-설명 의문문; iii) Câu hỏi lựa chọn-선택(형) 의문문; iv) Câu hỏi xác nhận-확인 의문문.

chọn đối tượng thích hợp trong nhiều đối tượng được đưa ra (vd: 한국 영화를 좋아해요? 미국 영화를 좋아해요? (Bạn thích phim Hàn Quốc? (Hay) thích phim Mỹ?).

Hansoft Dictionary (2002) định nghĩa: 선택: 여럿 가운데서 필요한 것을 골라 뽑음- *chọn ra cái cần thiết trong nhiều cái khác*. Có thể xác định điều kiện tạo lập BTH thực hiện HĐH lựa chọn trực tiếp như sau: i) BTH mang hình thức kết cấu hỏi đặc trưng; ii) Có tính nghi vấn cao; iii) Có 2 vế lựa chọn trở lên thể hiện tương minh hay hàm ẩn².

2.3. Lưu ý khi nhận diện HĐH lựa chọn trực tiếp

Đoạn trích (ĐT) 1: (Jeonseol nói với các con chị Inho hứa không đến nhà và cấm các con không được gọi điện cho chị ấy nữa. Eunwo Jiwo không đáp đúng phụng phịu, trề môi)

Jeonseol: 알았어? 몰랐어? *Hiểu chưa? (Hay) vẫn không hiểu?*

Eunwo Jiwo (miễn cưỡng gật đầu)...!

<Mỗi nhân duyên, tập 14>

Biểu thức đánh dấu ở trên có dạng thức [A? B?] nhưng không phải BTH thực hiện HĐH yêu cầu lựa chọn trực tiếp. Người bố chỉ muốn khẳng định sự áp đặt sự cấm đoán mang tính chất tuyệt đối với hai đứa con của mình chứ không yêu cầu một sự lựa chọn cung cấp thông tin- *Hiểu chưa? Hay chưa hiểu?//Các con nhớ chưa?* Ta thử xét thêm dạng thức: [*Có A hay không (A)?*] trong tiếng Việt:

ĐT 2: Chữa xong, Sinh gọi loong toong đưa sỏ để đem sang buồng ông Sếp. Nhưng độ mười phút sau, ông Sếp lại đến, mà lần này thì nét mặt đã hầm hầm. Ông hắt hàm hỏi Sinh:

- Ông có chữa hay không (chữa) thế?

- Thưa có.

- Ông để ý một lượt nữa xem.

Nói xong, vẻ lạnh lùng, ông Sếp ra. Sinh cau mặt nhìn hàng tính cộng.

<Ngựa người & người ngựa, tr157>

Biểu thức trên có cấu trúc [*Có A hay không A?*]-dạng thức đặc trưng của BTH thực hiện HĐH yêu cầu lựa chọn, tiêu điểm nghi vấn yêu cầu đối tượng giao tiếp chọn một trong hai vế. Tuy nhiên, có thể thấy Sếp không có nhu cầu nhận thức về việc Sinh đã chữa hay chưa chữa. Có thể Sinh đã chữa nhưng vẫn còn lỗi. Vấn đề quan trọng là đầu giờ anh đến muộn sau đó làm tính sai. Có lẽ đây chính là lí do giải thích cho thái độ của sếp: Muốn cảnh cáo, phê phán thái độ làm việc của Sinh...

Trong tiếng Việt, trong một số BTH chứa từ “hay”, ranh giới để phân định HĐH yêu cầu lựa chọn hay phán định là khá mờ nhạt, khó có thể tách bạch rõ ràng. Ví dụ: **Cấu trúc [...đã A hay chưa (A)?]**. Xét đoạn thoại sau:

ĐT 3:

- U nó đã sang nhà cụ Nghị Quế hay chưa?

- Đã! ...

<Tắt đèn, Ngô Tất Tố, tr49>

Phát ngôn hỏi trên có thể tách làm hai BTH khác nhau như sau:

- U nó (đã) sang nhà cụ Nghị Quế chưa? (hỏi phán định)

- U nó (đã) sang nhà cụ Nghị Quế (rồi) hay chưa sang? (hỏi lựa chọn)

Trả lời cho hai HĐH trên có thể dùng biểu thức: “*Đã/rồi*” hoặc “*Chưa*”.

Theo chúng tôi, biểu thức trên nên xử lí là hỏi phán định, vì 2 lí do: Thứ nhất, HĐH của anh Dậu hướng tới yêu cầu hỏi đáp phán định: *Sang rồi/chưa sang* của vợ chứ không đưa ra sự lựa chọn tường minh. Kế hoạch này hai vợ chồng đã bàn bạc với nhau từ trước, chỉ có điều anh không rõ vợ đã thực hiện nó hay chưa mà thôi. Thứ 2, khi phục hồi vế thứ hai (... *hay chưa sang?*) và sử dụng trong giao tiếp khẩu ngữ, BTH trở nên thiếu tự nhiên.

² Dẫn theo Lee Jang Deuk (1992, tr. 90), các nhà Hàn ngữ gọi câu hỏi lựa chọn bằng các thuật ngữ: 선정의문문, 선언의문문, 가림꼴물음월

2.4. Kết quả khảo sát tư liệu

Từ 6.438 phiếu tư liệu tiếng Hàn và 752 phiếu tiếng Việt, chúng tôi nhận diện, thống kê được 4.132 đv BTH. Trong đó, có 4.069 đv BTH được thực hiện HĐH trực tiếp, 157 đv BTH thực hiện

HĐH gián tiếp, 86 đv mô hình kết hợp. Trong số các đv BTH thực hiện HĐH trực tiếp, chúng tôi thu thập được 194 đv BTH thực hiện HĐH trực tiếp yêu cầu lựa chọn và phân thành các tiểu nhóm như ở bảng sau:

Bảng 1: Tần số xuất hiện của các nhóm BTH thực hiện HĐH yêu cầu lựa chọn

	Dạng thức	Tần số	Ví dụ
1	A+ <i>아니면</i> +B?	66đv- 34,0%	<i>씨엠이 빠져서 삼분 정도 비는 데 마지막 멘트를 늘릴까요? 아니면 노렐 더 틀까? Vì không có CM nên còn dư 3 phút. Nên để nhạc dạo cuối hay để bài hát? <Mối nhân duyên, tập 24, cảnh 27></i>
2	A? + <i>안</i> A?	47đv- 24,2%	<i>윤빛복이랑 그냥 결혼할 거야? 안 할 거야? Chị vẫn kết hôn với Yuntuytbook à? Hay là không? <Những bà nội trợ vui vẻ, tập 94></i>
3	A? + B?	55 đv- 28,4%	<i>(북한산에) 육로로 가세요? 배타고 가세요? Đi đường bộ à? (Hay) đi tàu? <Những bà nội trợ vui vẻ, tập 116></i>
4	Dạng thức khác	26đv- 13,4%	Nêu hai /hơn hai về lựa chọn + BTNH hỏi.

3. Đặc điểm biểu thức hỏi thực hiện hành động hỏi trực tiếp yêu cầu lựa chọn

3.1. Dạng thức A+ *아니면*+B? (66đv)

Xuất hiện dưới 2 dạng hình thái A+ *아니면*+B? Và A+ *아님*+B? *아님* là dạng nói tắt của *아니면* trong giao tiếp khẩu ngữ hàng ngày. Có thể tạm dịch là “nếu không thì là”. Tuy nhiên, trong ngữ cảnh giao tiếp cụ thể có thể coi *아니면* tương đương với “hay” trong tiếng Việt về hình thái và ý nghĩa.

ĐT 4: Youngyeo: ... *아니, 보배엄마 여기 또 왜 와 있어? 아니, 이 빵은 돈 내고 사 먹는 거야? 아니면 그냥 그냥 얻어 먹는 거야?... Ôi không, mẹ Bobe tại sao lại đến đây làm gì thế? Mà này. Bánh này là bỏ tiền ra mua ăn à? Hay là cứ thế lấy ăn thế?*

Heejeong: *당연히 돈 내고 사 먹는 거죠. 전 이만 가보겠습니다. Tất nhiên là cháu bỏ tiền mua ăn rồi. Thôi, tôi đi trước đây.*

<Những bà nội trợ vui vẻ, tập 70>

Thái độ của mẹ chồng cô chủ tiệm bánh thật gay gắt, không hề để ý đến việc giữ thể diện cho đối phương-có lẽ việc Heejeong thường ăn bánh miễn phí tại cửa hàng của bạn-con dâu bà đã thành

lệ khiến bà không ưa. Bà chất vấn rất thẳng thắn: *Bánh cô ăn là trả tiền hay ăn không?* Hỏi đáp đúng tiêu điểm nghi vấn, cung cấp đủ thông tin tuy mức độ tin cậy không cao lắm bởi hành động vội vàng rời đi của nhân vật.

3.2. Dạng thức [A? + *안*A?]=[A? Không A?] (47đv)

Dạng thức này xuất hiện với 47 biểu thức, thường A là động từ hoặc ngữ động từ. Một vế là A, vế kia là phủ định của A: **Thực hiện HĐ? Không thực hiện HĐ?** Cũng giống như trong tiếng Hàn, nếu lược bỏ từ “hay” (tương đương với “*아니면/아님*”) giữa hai vế trong tiếng Việt, áp lực CCTT tăng rõ rệt.

ĐT 5: Heejin: *너 검산했어, 안했어? Em kiểm tra rồi? (Hay) Không kiểm tra?*

Junsu: *안 했는데... Em không, nhưng...*

Heejin: *내가 아무리 자신 있어도 검산은 꼭 하라 그랬지? (lược) Cô đã nhắc là dù có tự tin thì cũng phải kiểm tra lại bài, đúng không?*

<Những bà nội trợ vui vẻ, tập 84>

Thái độ của Heejin đối với cậu học trò khá gay gắt. Lí do vì điểm kiểm tra của cậu không cao nên mẹ cậu đã chê trách, thậm chí không thuê cô dạy

cho con mình nữa.

3.3. Dạng thức [A? + B?] (55đv)

Dạng thức này có 55 biểu thức với cấu trúc của A và B khá đa dạng: là danh từ, là mệnh đề, là kết cấu chủ-vị. Biểu thức này cũng không xuất hiện *아니면= nếu không => hay* giữa hai vế lựa chọn một cách tường minh.

3.3.1. Dạng thức [A? + B?]: A, B là một danh từ

ĐT 6: (Junsik muốn Sera giới thiệu người yêu, cô nói là anh ấy bận. Junsik không tin).

Jaera (đé): *워낙 잘 나가는 선수시거든요!* Vì là tuyển thủ cực kì nổi tiếng ạ!

Junsik: (phân khởi): *선수? 공부만 잘 하는 줄 알았더니 무슨 선수? 수영? 테니스 이런 거야? Tuyển thủ? Tưởng là chỉ học hành giỏi giang thôi, Tuyển thủ gì thế? Là tuyển thủ bơi lội? Hay tennis?*

Jaera: *여자... Con gái...*

Sera (bịt mồm ngăn): *배 ... 배민턴이요!* Cầu... cầu lông ạ!

Junsik: (vẻ hài lòng) *그래 ~자식 점점 기대되는데?*

Vậy à...mình bắt đầu thấy kì vọng rồi đây.

<Mối nhân duyên, tập 7, cảnh 17>

Không tinh ý để nhận ra thái độ khá lạ lùng của hai cô con gái, Junsik vô tư yêu cầu cung cấp và tiếp nhận thông tin về cậu bạn của con gái cả. Hồi đáp của Sera tuy không trùng với những phương án lựa chọn bố đưa ra nhưng nhu cầu nhận thức vẫn được đáp ứng, người nghe hài lòng với thông tin mới.

3.3.2. Dạng thức [A? + B?]: A, B là một mệnh đề

ĐT 7 (Youngsim xác nhận việc Youngran gọi điện báo Eunji đến viện).

Dosik: *좋은 일이야? 나쁜 일이야? Việc tốt đẹp? (Hay là) Việc tồi tệ?*

Youngsim: *정서방이 보고 싶다고 해서 보여줄려고 그런다니까 좋은 일이겠지?*

Vì con rể Jung nói là nhỏ, muốn gặp con gái

nên là việc tốt đẹp rồi.

<Tôi nay ăn gì, tập 77, phòng ngủ Youngsim>

Trật tự từ trong mệnh đề ngữ danh từ trong tiếng Hàn: *좋은 일= tính từ định ngữ + danh từ trung tâm*; khác với tiếng Việt: *việc tốt= danh từ trung tâm + tính từ định ngữ*.

3.3.3. Dạng thức [A?+B?]: A, B là một kết cấu chủ -vị/mệnh đề động từ vị ngữ

ĐT 8: Nhân viên: *5 백만원은 현금으로 드릴까요, 수표로 드릴까요?*

Anh nhận 5 triệu won bằng tiền mặt ạ? Hay bằng ngân phiếu?

Seongung: *5 백만 원짜리 수표로 한 장 끊어주세요. Cho tôi một tờ ngân phiếu 5 triệu won.*

<Những bà nội trợ vui vẻ, tập 81, ngân hàng>

Trong tiếng Việt, dạng thức [A hay B] có hình thái xuất hiện khá đa dạng: [A hay (là) B (rồi)?], [Ax hay Ay?], [A? Hay B?], [AxBy hay AyBx?], [xA hay yA?]. Trong đó, yếu tố x và y giúp phân biệt 2 mặt của A lập thành 2 vế lựa chọn. Xét các đoạn thoại sau đây:

Dạng thức [A hay (là) B (rồi)?] -thực hiện HĐ A hay B?

ĐT 9:

- *Lạy ông, lạy bà!*

- *Không dám. Ông đốc có nhà hay đi chơi vắng?*

- *Bẩm ông, ông đốc con sang cụ tuần.*

<Nam Cao-Chí Phèo, tr194>

Ông đốc có nhà (hay) không? Sẽ là HĐH yêu cầu phán định. Tuy nhiên, ở đây, người hỏi đưa ra hai vế lựa chọn khá rõ ràng: có nhà-đi chơi vắng. Hồi đáp tuy không trả lời trực tiếp - chọn nguyên một phương án nào đó để trả lời, mà chọn cách diễn đạt sát tiêu điểm nghi vấn, vừa ngắn gọn lại CCTT bổ sung khá cụ thể: *ông đốc con sang cụ tuần=ông đốc con không có nhà...*

Dạng thức [V+ xA hay yA?]- lựa chọn thời điểm của động từ hay trạng thái

ĐT 10:

“- **Bấm cụ, thế bệnh nhân hay đau lưng sau bữa cơm hay trước bữa cơm?**

- Hình như sau khi ăn cơm.

- Thế thì trong dạ dày thiếu nước chua, vì thiếu nước chua thì hay đau lúc no, mà thừa chất chua thì hay đau lúc đói”.

<Số đỏ- Vũ Trọng Phụng, tr71>

Trạng thái đau lưng xuất hiện ở thời điểm trước hay sau bữa cơm? Căn cứ vào thông tin được cung cấp, “độc tở” Xuân chỉ bệnh.

Dạng thức [Ax hay Ay?]-phân tách cách thức hành động hay trạng thái

ĐT 11:

- Theo các đồng chí thì cậu ta ốm thật hay ốm tư tưởng?

- Có ý kiến cho là ốm tư tưởng.

-Tôi hỏi ý kiến các đồng chí kia

Chính trị viên:

-Báo cáo, lúc đầu chúng tôi cũng cho là cậu này nằm ỳ, nhưng sau này...

-Từ bao giờ?

Im lặng. Chính ủy:

- Từ hôm qua, đưa cậu ta đi viện! (lược)

<Thời xa vắng, Lê Lựu, tr94>

Thông thường, hai cặp đối lập: thật-giả thường đi kèm với nhau. Cặp *ốm thật-ốm tư tưởng* là cách diễn đạt khác nhưng thực ra cũng mang nghĩa như vậy. *Ốm thật* là ốm đau về sinh lí. *Ốm tư tưởng* ở đây không có nghĩa là vì tương tư, vì tâm tư căng thẳng, đau khổ mà sinh bệnh- có nghĩa là giả bệnh, giả ốm. Hồi đáp thứ nhất, dùng cách nói gián tiếp, dẫn ý kiến người khác để bao biện cho thành kiến, thiếu trách nhiệm của bản thân các cán bộ. Chính vì vậy, chính ủy phê bình thói quan liêu của cán bộ cấp dưới: *Ban đầu thì cho là cậu ta nằm lì (giả ốm), nhưng từ hôm qua, đưa cậu ta đi viện (mới biết là cậu ta ốm thật- mà lại ốm nặng).*

Dạng thức [A? Hay B?]-trạng thái tốt đẹp thực sự hay chỉ vẻ bề ngoài?

ĐT 12:

“- **Sau này có giàu không? Hay chỉ có danh hão?**

- Giàu thì chả giàu gì nhưng cũng phong lưu”.

<Số đỏ- Vũ Trọng Phụng, tr10>

Giàu có và danh tiếng-có cả hai hay chỉ được một-chỉ có danh hão? Có thể thấy, Xuân tóc đỏ coi trọng sự giàu có chứ không cần danh tiếng hão huyền.

3.4. Dạng thức khác (26dv)

Tư liệu xuất hiện 26 đv biểu thức với các mô hình cấu trúc kết hợp khá đa dạng như sau:

3.4.1. BTH thực hiện HĐH giải thích?+ A và B hoặc biểu thức trần thuật có A và B

ĐT 13: Nhân viên: *자리는 어디가 좋으세요? 지금 여기 제일 앞 자리하고 제일 뒷줄의 구석 자리가 남아 있어요. Anh thích chỗ nào ạ? Giờ chỉ còn chỗ ở trên cùng và ở góc dưới cùng thôi ạ.*

Eric: *그래요? 앞에 앉으면 고개가 아플테니까 뒷자리로 주세요. Thế à? Ngồi ở trên mới cổ lắm, cho tôi ngồi ở phía dưới đi.*

<Học tiếng Hàn qua văn hóa 2, tr 83>

Sp2 đưa ra lí do lựa chọn trước khi CCTT về phương án chọn: *Chỉ còn A và B, anh thích cái nào?- A chán/xấu/tôi lắm, cho tôi B.* Hoặc ngược lại, có thể đưa ra các phương án lựa chọn và yêu cầu xác định phương án lựa chọn phù hợp như trong tình huống sau: *한국에는 사 계절이 있는데 어느 계절이 좋아요? -Hàn Quốc có 4 mùa, bạn thích mùa nào?- 독서의 계절인 가을이 좋아요.- Tôi thích mùa thu, mùa đọc sách.*

Tuy nhiên, khái quát lại thì có thể thấy các dạng thức này thường có chung khuôn cấu trúc gồm hai vế: i) nêu cụ thể hoặc khái quát về các loại/chúng của sự vật/hiện tượng; ii) vế chứa từ hỏi: *어디-ở đâu/ 누구-ai/ 어느-nào/언제-bao giờ/khi nào...* Vị trí của hai vế có thể đảo trước-sau khá linh hoạt và tự nhiên.

3.4.2. BTH thực hiện HĐH gián tiếp+A và B+BTH thực hiện HĐH yêu cầu giải thích?

ĐT 14: Dosik: *자네 솔직하게 말해봐! 퇴원하고 처제하구 그여자. 누구한테 손을 내밀 거야? Cậu nói thật xem nào! Ra viện rồi, em vợ hay cô ta. Cậu sẽ giơ tay ra với ai?*

Seunwo: *그야. 당연히 은지 엄마죠! Cái đó à. Tất nhiên là với mẹ của Eunji rồi!*

<Tôi nay ăn gì, tập 79, phòng bệnh Seunwo>

Vấn đề khá tế nhị, người hỏi yêu cầu: *Phải nói thật. A và B, chọn ai?* Người hỏi đã khôn khéo kết hợp cả BTH thực hiện HĐH trực tiếp và gián tiếp để có được thông tin.

Có thể thấy, các dạng thức/khuôn hỏi của BTH thực hiện HĐH trực tiếp yêu cầu lựa chọn tiếng Hàn không nhiều, nhưng xuất hiện một số dạng thức có cấu trúc khá phức tạp.

4. Hỏi đáp cho hành động hỏi trực tiếp yêu cầu lựa chọn

4.1. Trả lời trực tiếp cung cấp thông tin

4.1.1. Cung cấp thông tin phù hợp tiêu điểm hỏi

ĐT 15: (Sau khi biết mình có con trai với Bori, Shin ho tìm đến gặp hai mẹ con)

Shinho (ngây người) *이 녀석... 이름이 뭐냐? Đứa bé này.tên gì?*

Bori: (vẫn không nhúc nhích) *아직 태명 밖에 없심더... 무력이라예!*

Vẫn chỉ có tên thai.. là Muleuki a..

Shinho: *무력이...? 아들이야?... 딸이야? Muleuki...? Con trai à?...(Hay) con gái?*

Bori: *...아들...입니더! Con...trai...*

<Mối nhân duyên, tập 42, cảnh 34>

HĐH nhất gừng, hỏi đáp cũng gượng gạo thể hiện cảm xúc ngỡ ngàng, ngỡ ngàng ngưu khi hai người gặp lại trong một hoàn cảnh trở trêu.

4.1.2. Cung cấp thông tin không phù hợp tiêu điểm hỏi

Có thể đưa vào tiêu nhóm này hai trường hợp: i) chọn tất cả các phương án đưa ra và ii) không chọn phương án nào đưa ra trong BTH.

a. Chọn tất cả các phương án đưa ra

Người CCTT chọn tất cả các phương án đưa ra với nghĩa thông tin liên quan bao hàm, rộng hơn các phương án lựa chọn riêng lẻ như dưới đây:

ĐT 16: Bà phó hỏi:

- *Thầy xem số hay xem tướng?*

- *Bỏ cả hai thứ ạ.*

<Số đỏ, Vũ Trọng Phụng, tr31.>

b. Không chọn trong các phương án đưa ra

ĐT 17: Hyeran: *뭘로 할래? 와인? 꼬냑? Chị dùng gì? Rượu tây? Hay cô nhấc?*

Kyoungseo: *물이나 한 잔 쥘. Cho tôi cốc nước lọc thôi.*

<Bằng chứng ngoại tình, tập 48, bếp nhà Hyeran>

Sự lựa chọn của Kyeongseo không nằm trong phạm vi các lựa chọn được Hyeran đưa ra. Về mặt ý nghĩa, có thể coi đây là sự không tương hợp về tiền giả định. Về mối quan hệ liên tương tác, tồn tại sự thiếu đồng cảm, nhất trí về quan điểm và độ tương thông, gần gũi giữa hai bên tham gia giao tiếp. Xét thêm đoạn thoại sau:

ĐT 18: Ngừng một lúc, Tuyết lại nói:

- *À, thế ông via và bà cụ ở nhà thế nào?*

Ngơ ngác một vài phút để đủ thì giờ hiểu, Xuân mới nói một cách buồn rầu:

- *Anh chẳng may bỏ côì sớm.*

- *Ông cụ chết, bà cụ còn hay cụ bà chết, cụ ông còn?*

- *Cả hai đều đã mất cả.*

<Số đỏ, Vũ Trọng Phụng, tr 111>

Có thể thêm vào danh sách yêu cầu lựa chọn của Tuyết phương án cuối cùng mà Xuân tóc đỏ đưa ra. Vì ý thức rằng “*bỏ côì sớm*” là vẫn còn một trong hai cụ còn sống nên Tuyết không tính đến khả năng lựa chọn thứ 3 khá buồn kia.

4.2. Trả lời gián tiếp cung cấp thông tin

Trong thực tế, có khi Sp2 cung cấp đầy đủ thông tin nhưng lại sử dụng cách trả lời gián tiếp thay cho phương thức CCTT trực tiếp.

ĐT 19: Chị Dậu mếu máo:

- *Thầy em làm sao thế? Có phải lên cơn sốt rét hay không? Hay là chỗ trời đau quá?*

Anh Dậu ú ớ:

- *U nó đã ra đấy ư? Đi lấy cho tôi bát nước. Khát lắm, ráo cả họng từ sáng đến giờ.*

<Tắt đèn- Ngô Tất Tố, tr 48-49>

Chị Dậu đã sử dụng cả BTH thực hiện HĐH giải thích và BTH thực hiện HĐH lựa chọn (cấu trúc bởi hai BTH yêu cầu xác nhận-sự phỏng đoán của cá nhân: *Có phải do lên cơn sốt rét? Hay do bị trời đau quá?*) nhằm tìm ra nguyên nhân tình trạng mê mệt của anh Dậu. Hồi đáp của anh Dậu không chú trọng vào các phương án lựa chọn mà chị Dậu đưa, anh chỉ đủ sức để nói lên nhu cầu cấp thiết của bản thân mình: *"Tôi khát nước. Đi lấy cho tôi bát nước"*. Tuy câu trả lời hướng tới CCTT cho HĐH yêu cầu giải thích: *"Thầy em làm sao thế?"*. Tuy nhiên, có thể xác định lí do anh Dậu khát nước là lên cơn sốt rét, vì thế, anh mới *"ráo cả họng từ sáng đến giờ."*

4.3. Hồi đáp không cung cấp thông tin

Khi tiếp nhận HĐH, không phải lúc nào cũng có thể hình thành cấu trúc ưa thích- tạo lập cặp kể cận hỏi-trả lời. Hồi đáp không CCTT có thể xuất phát từ nhiều lí do khác nhau.

4.3.1. Không biết rõ về thông tin được yêu cầu cung cấp

ĐT 20: (Jaera nói với Innam về chuyện quan hệ giữa Jeonseol và Inho. Cô kể đã hỏi bố mình, ông bảo không phải, nhưng nếu hai người thích nhau thì bố mẹ phải cho cưới thôi).

Jinho: *야! 그럼 맞다는 거야? 아니라는 거야? Nay! Vậy, là thật? (hay) không phải?*

Jaera: *모르니까 말하잖아! Đã bảo không biết mà!*

<Mối nhân duyên, tập 21, cảnh 38, bếp nhà Jinho>

Câu chuyện mà Jaera kể mang một thông điệp-chuyện dường như là có thật. Tuy nhiên, để khẳng định là thật-hay không thật, cô lại không thể khẳng định dứt khoát vì không biết chính xác.

4.3.2. Không muốn cung cấp thông tin được yêu cầu vì lí do nào đó

ĐT 21: Jeonseol: (ngồi suy nghĩ một mình khá lâu, nói chuyện điện thoại, về nặng nề):

Jeonseol: *미안해요... 잘 안 됐어요! Anh xin lỗi. Việc không xong rồi!*

Inho: (thất vọng): *그 래...요? 역시 범인은 부사장이에요? 아니면 강민?*

Thế...à? Vậy thủ phạm là phó giám đốc à? Hay là Kangmin?

Jeonseol: *그게 지금 와서 무슨 소용이에요?... Cái đó thì giờ ích gì chứ?*

<Mối nhân duyên tập 8, cảnh 34, sông Hàn (đêm)>

Inho muốn biết rõ ai là thủ phạm khiến cho công việc của họ trở nên khó khăn. Jeonseol lại buông xuôi: *giờ biết ai là thủ phạm thì cũng đâu có ích gì.*

4.3.3. Trì hoãn cung cấp thông tin

ĐT 22: Yunyeosa: *낮에 산부인과는 가봤니? Nay con đến khoa sản rồi hả?*

Yunsu: *그럼요! 갔죠! Vâng! Con đi rồi!*

Yunyeosa: *결과는 어떻게 나왔어? 아길 가진 거야? 안 가진 거야?*

Kết quả thế nào? Có thai? Hay không có thai?

Yunsu: *이따 집에 가서 말씀 드릴다니까요! 그러니까 좀 참아주세요! lát về con sẽ kể sau. Vì vậy, mẹ chịu khó chờ thêm chút đi!*

<Tôi nay ăn gì, tập 78>

Có thể thấy sự khác biệt trong thái độ về việc Yunsu có thai giữa hai người. Đương sự thì thờ ơ trong khi bà mẹ thì mong mỏi, quan tâm.

Hồi đáp CCTT giúp hoàn thiện "vòng khâu nhận thức" (theo cách dùng của Lê Đông, 1992). Có thể thấy, các dạng hồi đáp cho HĐH yêu cầu lựa chọn xuất hiện khá đa dạng, thể hiện sự phức tạp trong giao tiếp nhằm đáp ứng nhu cầu nhận thức.

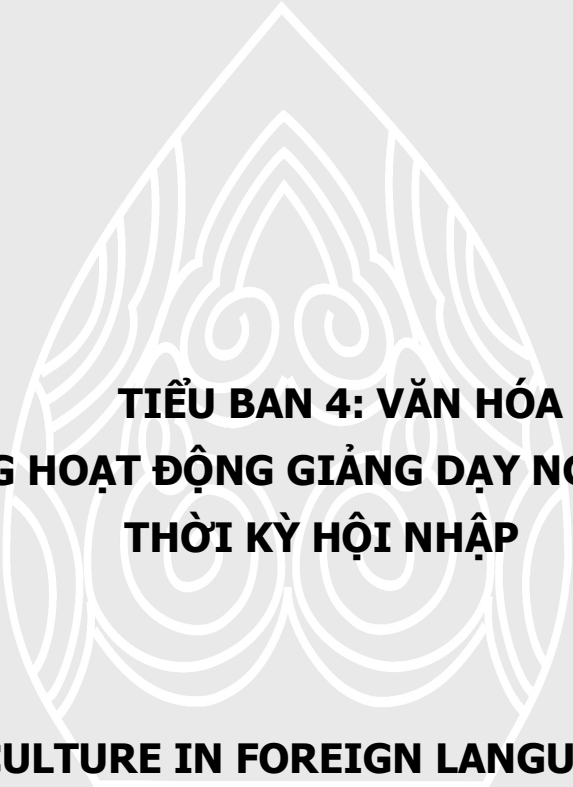
5. Kết luận

BTH thực hiện HĐH yêu cầu lựa chọn có tần số xuất hiện thấp nhất trong nhóm các BTH thực hiện HĐH trực tiếp. Kết quả phân tích cho thấy: BTH thực hiện HĐH yêu cầu lựa chọn tiếng Hàn có các dạng thức hỏi kém đa dạng hơn trong tiếng Việt. Bên cạnh những phương án lựa chọn mang tính khái quát, người Việt thường quan tâm đến những chi tiết, các yếu tố phân biệt trong nội tại của sự vật hiện tượng-đối tượng của hành động lựa chọn. Ngoài ra, tiếng Hàn dùng từ nối phủ định *아니면/안-không/nếu không thì* như là một dạng thức đặc trưng bên cạnh các cấu trúc khác thì tiếng Việt lại sử dụng liên từ “hay”-thể hiện sự lựa chọn nhẹ nhàng không mang tính đối lập. Hồi đáp cho HĐH yêu cầu lựa chọn khá phong phú. Ngoài hồi đáp CCTT đúng tiêu điểm hỏi, hành động trả lời gián tiếp CCTT, tư liệu còn xuất hiện hồi đáp CCTT lệch tiêu điểm hỏi với 2 dạng: chọn tất cả hoặc không chọn phương án nào trong các phương án đưa ra. Hồi đáp không CCTT xuất hiện các trường hợp: không biết, không rõ; không muốn CCTT hoặc trì hoãn CCTT vì lí do nào đó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Hữu Châu (2005), *Đỗ Hữu Châu tuyển tập, tập 2: Đại cương-Ngữ dụng học-Ngữ pháp văn bản*, Nxb. Giáo dục, tr. 927.

2. Nguyễn Thiện Giáp (2010), *777 khái niệm ngôn ngữ học*, Nxb. ĐHQGHN, tr. 521.
3. Hoàng Thị Yến (2013), *Mối quan hệ giữa tính nghi vấn và hành động ngôn ngữ trong câu hỏi*, Tạp chí Ngôn ngữ học, số 6 (289) 2013, tr. 42-54.
4. 이장덕 (1992), *질문행위의 언어적 실현에 관한 연구*, 연세대학교 대학원, 국어국문학과. 박사학위논문 (Lee Jang Deuk (1992), *Nghiên cứu sự biểu đạt ngôn ngữ của hành động hỏi*, Đại học Tổng hợp Yonsei, Viện sau đại học, luận án).
5. 문화로 배우는 한국어 2, 순천향 대학교, 한국어 교육원, 보고서 출판사, 2009 (*Học tiếng Hàn qua văn hóa 2*, Đại học Soon Cheon Hyan, Viện giáo dục tiếng Hàn, Nxb. Pogosa, 2009).
6. Lê Lựu, *Thời xa vắng*, Nxb. Trẻ, 2011.
7. Nam Cao, *Chí Phèo*, Tuyển tập truyện ngắn Nam Cao, NXB văn học, 2010.
8. Ngô Tất Tố, *Tắt đèn*, Nxb. Văn học, 2009.
9. Nguyễn Công Hoan, *Ngựa người và người ngựa*, Truyện ngắn chọn lọc, Nxb. Văn học, 1988.
10. Vũ Trọng Phụng, *Số đỏ*, Nxb. Hội nhà văn, 2006.
11. Bằng chứng ngoại tình (주홍글씨), MBC, 43 tập.
12. Mối nhân duyên (hay Kim chi ngọc diệp: 금지옥엽), KBS, 54 tập.
13. Những bà nội trợ vui vẻ (태희혜교지현), MBC, 23 tập.
14. Tối nay ăn gì (What for dinner, 밥 쥐), MBC, 10 tập.



**TIỂU BAN 4: VĂN HÓA
TRONG HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ
THỜI KỲ HỘI NHẬP**

**(PANEL 4: CULTURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN THE INTEGRATION ERA)**

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

Nguyễn Bạch Quỳnh Chi

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG Tp.HCM

Tóm tắt: Trong thời kỳ toàn cầu hóa, việc mở cửa đón nhận những nền văn hóa khác là điều tất yếu và việc học ngoại ngữ là phương cách tốt nhất để gìn giữ sự đa dạng ngôn ngữ và văn hóa trên thế giới. Để quản lý được sự đa dạng đó, người học cần có năng lực giao tiếp liên văn hóa. Tuy nhiên, việc học ngoại ngữ và đào tạo giáo viên thường hay nhắm đến mục tiêu hoàn thiện ngôn ngữ mặc dù việc làm chủ được ngôn ngữ không đủ để giúp người học giao tiếp tốt với những người đến từ những nền văn hóa khác nhau. Qua nghiên cứu này, từ những suy nghĩ về tầm quan trọng của năng lực giao tiếp liên văn hóa không chỉ riêng trong lĩnh vực giáo dục, dưới góc độ người dạy tiếng Pháp, chúng tôi muốn xây dựng môn học về giao tiếp liên văn hóa, trong đó việc dạy và học tiếng Pháp gắn liền với những nền văn hóa khác trong khu vực nhằm gìn giữ và phát huy tính đa ngôn ngữ-đa văn hóa này.

Chúng tôi đặt những giả thuyết cho nghiên cứu, để xuất những kiến nghị sư phạm và suy nghĩ phương thức đưa đào tạo về giao tiếp liên văn hóa vào chương trình giảng dạy tiếng Pháp một cách có hệ thống không ngoài mục đích hướng người học về vấn đề liên văn hóa, lĩnh hội được những kiến thức cơ bản về giao tiếp liên văn hóa, nhận thức được sự khác biệt ở các cách cư xử trong giao tiếp trong những nền văn hóa khác nhau, ý thức được tính khác biệt để hiểu và tôn trọng hơn nền văn hóa của chính mình cũng như của người khác, tương đối hóa chính kiến để chấp nhận, chia sẻ hoặc thích ứng với những quan điểm khác. Chúng tôi quan tâm đến một cách giảng dạy tiếng Pháp dưới góc độ liên văn hóa.

Abstract: In the era of globalization, it is inevitable to open to other cultures, and learning foreign language is the best way to keep the language and culture diversity in the world. To manage this diversity, learners need to grasp the competence of intercultural communication. However, learning foreign language

and teacher training often aim to perfect a language although mastering the language is not enough to help learners having good communication with people from other cultures. Through this research, from the thought of the importance of intercultural communicative competence in life, not even from the field of education, in view of the teaching French foreign language, we would like to conceive intercultural communication courses permitting French language teaching and learning linked with other cultures in the region to preserve and promote multilingualism-multiculturalism.

We build these hypotheses, pedagogical proposition and thoughts of methods to bring systematically the training in intercultural communication into the French teaching programs for the purposes conducting people learning intercultural acquire the basic knowledge about intercultural communication, be aware of differences in the behavior of communicating in different cultures, realize the discrepancies to understand and respect their own cultures as well as others, relativize strong opinions to accept, share or adapt to other viewpoints. And so will help us to discover another French teaching method under the intercultural angle.

Học một ngoại ngữ (ở đây chúng tôi đề cập đến tiếng Pháp) có nghĩa là bước vào một thế giới mới/khác, mở tầm nhìn ra những nền văn hoá khác, giao tiếp với những người đến từ những vùng ngôn ngữ và văn hoá khác từ đó càng cảm nhận tầm quan trọng của việc giảng dạy ngôn ngữ và văn hóa trong xu thế hội nhập ngày nay.

Trong thời kỳ toàn cầu hóa, việc mở cửa đón nhận những nền văn hóa khác là điều tất yếu và học ngoại ngữ là phương cách tốt nhất để gìn giữ sự đa dạng ngôn ngữ và văn hóa trên thế giới. Để quản lý được sự đa dạng đó, người học cần nắm bắt được năng lực giao tiếp liên văn hóa.

Không chỉ trong lĩnh vực giáo dục với những hướng mở thuận lợi từ môi trường đa văn hóa, vấn đề liên văn hóa cũng liên quan rất nhiều lĩnh vực khác như công tác xã hội mà ở đó sẵn có tính đa dạng của những hệ thống giá trị, những cách cư xử, những thói quen văn hóa, hay trong lĩnh vực kinh tế với những biến đổi đến từ toàn cầu hóa trong sự vận hành hoạt động của các doanh nghiệp,...

Tuy nhiên việc học ngoại ngữ và việc đào tạo giáo viên thường chú trọng nhiều hơn đến sự hoàn thiện ngôn ngữ dù rằng việc làm chủ được một ngôn ngữ không đủ để hỗ trợ hoàn toàn hiệu quả người học trong giao tiếp với người đến từ những nền văn hóa khác nhau. Thế nhưng hiện nay một chương trình giảng dạy môn học về giao tiếp liên văn hóa chưa được xây dựng một cách có hệ thống hoặc thậm chí không hiện hữu tại các cơ sở đào tạo Pháp ngữ trong vùng Châu Á-Thái Bình Dương và rất ít những nghiên cứu về giao tiếp liên văn hóa trong vùng. Theo ghi nhận của nhóm nghiên cứu về giao tiếp liên văn hóa tại Hội thảo nghiên cứu khoa học cấp vùng vào tháng 12/2013 tại Lào, 03/17 khoa tiếng Pháp trong khu vực có môn Giao tiếp liên văn hóa trong chương trình giảng dạy. Trong những môn học về Văn minh, Văn học, Địa lý, ... khái niệm về liên văn hóa cũng ít được đề cập đến và phần đông các giảng viên không nắm bắt được những khái niệm cơ bản về giao tiếp liên văn hóa. Ngoài ra, khi rà soát các giáo trình dạy ngoại ngữ ngày nay, chúng tôi cũng nhận thấy nội dung dành cho phần tìm hiểu về văn hóa của đất nước có ngôn ngữ đang được giảng dạy là rất hạn chế. Mặt khác trong mảng nghiên cứu thuộc 17 khoa tiếng Pháp nói trên, nhóm ghi nhận chỉ có khoảng hơn 40 nghiên cứu liên quan đến chủ đề giao tiếp liên văn hóa và thường xoay quanh việc so sánh để tìm ra điểm tương đồng, khác biệt trong các quy chuẩn giao tiếp giữa những cộng đồng văn hóa khác nhau.

Vì vậy, một sự quan tâm về vấn đề liên văn hóa và một phác thảo bước đầu về nhập môn đào tạo

giao tiếp liên văn hóa trong chương trình giáo dục là cần thiết vì dạy một ngoại ngữ cũng có nghĩa là đưa người học tham gia giao tiếp với những người đến từ những nền văn hóa khác nhau và chính những sự đa dạng văn hóa trong quá trình giao tiếp đó sẽ làm nảy sinh những hiểu lầm hoặc ngay cả sốc văn hóa, và để dự báo được các tình huống gây trở ngại trong giao tiếp liên văn hóa, người học cần được trang bị năng lực giao tiếp liên văn hóa. Năng lực này cũng phụ thuộc vào quan điểm sống và phương pháp tiếp cận liên văn hóa mà qua đó người học cần ý thức rằng các giá trị của bản thân chỉ là tương đối, cần coi trọng các quan điểm khác mình và các hệ thống giá trị khác mình, không tìm cách thay đổi chúng mà cần nhận thức và giải thích được chúng.

Qua nghiên cứu này, từ những suy nghĩ về tầm quan trọng của năng lực giao tiếp liên văn hóa trong cuộc sống không chỉ trong lĩnh vực giáo dục, dưới góc độ người dạy tiếng Pháp, chúng tôi muốn xây dựng môn học về giao tiếp liên văn hóa cho phép việc dạy và học tiếng Pháp gắn liền với những nền văn hóa khác trong khu vực nhằm gìn giữ và phát huy tính đa ngôn ngữ - đa văn hóa này.

Trong phạm vi nghiên cứu này chúng tôi đặt những câu hỏi sau:

Làm thế nào để đưa người học đến với khái niệm liên văn hóa?

Làm thế nào để đưa đào tạo về giao tiếp liên văn hóa vào chương trình giảng dạy một cách có hệ thống?

Chúng ta có thể bắt đầu bằng việc giới thiệu mang tính quy nạp (hoặc ngược lại, diễn giải) những sự việc cụ thể, những trường hợp cụ thể nhằm minh họa và làm sáng tỏ những khái niệm liên quan đến giao tiếp liên văn hóa trong ngôn ngữ Pháp như văn hóa, tiếp biến văn hóa, thuyết kỳ thị chủng tộc, sự bất khoan dung, cảm xúc tự tôn, tính bài ngoại, năng lực giao tiếp, năng lực giao tiếp liên văn hóa, sốc văn hóa, ... giúp người học đạt được những kiến thức đầu tiên về liên văn hóa.

Tạo điều kiện cho người học làm quen với một vài yếu tố văn hóa, tìm hiểu những nét đặc trưng của một xã hội hay nền văn hóa của xã hội đó thông qua việc nghiên cứu tính đa dạng văn hóa của cộng đồng Pháp ngữ, xác lập mối liên hệ giữa các nền văn hóa khác nhau bằng cách xác định những điểm tương đồng, khác biệt trong cách ứng xử, giao tiếp trong vùng... Đó là những mục tiêu hướng đến trong chương trình đào tạo về liên văn hóa.

Những cách làm quen, những lời chào hỏi, giã biệt, cảm ơn, xin lỗi, từ chối, khen tặng, yêu cầu... của từng vùng miền, từng dân tộc, từng nền văn hóa; những cách khác nhau để gọi tên một người kèm theo đó là những nguyên tắc văn hóa và xã hội quy định cách chọn/gọi tên, xác lập chân dung văn hóa của một người với những yếu tố ghi dấu về nền văn hóa của họ so sánh với chân dung văn hóa của những người khác trong quá trình giao tiếp; và còn nhiều nữa những tình huống giao tiếp ở từng nơi chốn cụ thể trong đời sống hàng ngày như thăm viếng, dự tiệc, tặng quà, ứng xử nơi công cộng... liên quan đến mối quan hệ giữa từng nhóm người từ trong gia đình với nhiều thế hệ, đến các mối quan hệ ngoài xã hội trong môi trường công sở, giữa những người khác giới, khác tuổi, khác tầng lớp, khác tôn giáo... hoặc rộng hơn là những phong tục, tập quán ở từng nền văn hóa khác nhau... Tất cả những đề nghị nêu trên có thể được xem như những ví dụ nhằm hướng người học làm quen với một số khái niệm cơ bản về giao tiếp liên văn hóa để hiểu mình và hiểu người tham thoại trong những tình huống giao tiếp khác nhau.

Một khi những nét văn hóa đó đã được xác định, cũng cần lưu ý với người học rằng bên kia những điểm khác biệt thường rất dễ nhận biết, vẫn còn đó nhiều điểm tương đồng và những giá trị văn hóa cơ bản khá dễ dàng chia sẻ.

Chúng ta cũng có thể đưa ra những ví dụ tình huống có thể gây cản trở sự giao tiếp, trao đổi kinh nghiệm về những tình huống giao tiếp có sai biệt văn hóa nhằm giúp người học hiểu được tính

chất khó khăn trong tri nhận và trong mối quan hệ với người khác từ đó hiểu được tình huống sóc văn hóa và phát huy được khả năng giải quyết vấn đề gắn liền với khái niệm giao tiếp liên văn hóa.

Một khi đã tham gia giao tiếp liên văn hóa, chúng ta sẽ nhận thấy rằng tính đa dạng văn hóa hiện hữu ở khắp các mức độ giao tiếp. Những “công cụ” có thể sử dụng để hỗ trợ người học trong nghiên cứu những biến thiên văn hóa:

- *Tài liệu nghe - nhìn*: những đoạn phim, tình huống hội thoại thể hiện những tình huống giao tiếp cụ thể làm nền cho những trao đổi, tranh luận, bài tập viết luận hoặc đóng giả tình huống, đồng thời cũng giúp người học giải mã những ngôn ngữ hình thể, khám phá nhiều âm giọng đa dạng với nhiều ngôn ngữ khác nhau; những sản phẩm âm nhạc cũng là một ý tưởng thú vị giúp người học vừa giải trí vừa khám phá nhiều nét đặc sắc của những nền văn hóa khác.

- *Tài liệu văn học*: câu nói tuyệt vời giữa những nền văn hóa, con đường tiếp cận những quy ước xã hội và văn hóa mà qua đó chúng ta sẽ có thể thâm nhập một nền văn hóa khác

- *Văn bản thực*: tờ bướm quảng cáo, bài báo, thiệp mời... sẽ cung cấp cho người học những thông tin khả dĩ sử dụng giúp tiếp cận khái niệm về giao tiếp liên văn hóa.

Để xử lý những tư liệu đề nghị nêu trên, chúng ta có thể sử dụng các phương pháp cơ bản trong nghiên cứu ngành khoa học xã hội và nhân văn: miêu tả, giải thích, phân tích, so sánh để định chất và định tính những hiện tượng, những vấn đề và đối chiếu chúng với nhau. Chúng ta có thể tìm cách ghi hình những đoạn giao tiếp hoặc dùng lại những tình huống đã được ghi, sau đó quan sát, phân tích nhằm giúp làm quen với khái niệm đa văn hóa, liên văn hóa.

Chúng tôi cũng dự định sẽ thử cùng với các đồng nghiệp áp dụng những giải pháp nêu trên trong lớp cụ thể nhằm kiểm tra, đánh giá kết quả

bước đầu để định hướng những bổ sung, điều chỉnh cần thiết cho nghiên cứu.

Chúng tôi nghĩ mục đích của giảng dạy ngoại ngữ không chỉ nhằm trang bị cho người học một năng lực ngôn ngữ (*compétence linguistique*) mà còn một năng lực giao tiếp (*compétence communicative*), chuẩn bị cho họ trong tiếp xúc với những người tham thoại từ các nền văn hóa khác có nghĩa giúp phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa cho người học, giúp họ hiểu và chấp nhận tự đánh giá rằng các giá trị, cách cư xử của bản thân họ, của nền văn hóa của họ chỉ mang tính tương đối, giúp họ hiểu, chấp nhận, tôn trọng những quan điểm, hệ thống giá trị, cách ứng xử của người khác, những nền văn hóa khác mình. Điều này cũng có nghĩa năng lực giao tiếp liên văn hóa phụ thuộc vào cách sống: quan điểm và cách tiếp cận của người tham gia giao tiếp liên văn hóa.

Qua bài viết này, chúng tôi tạm đặt những giả thuyết, những đề nghị sơ phạm và suy nghĩ phương thức đưa đào tạo về giao tiếp liên văn hóa vào chương trình giảng dạy tiếng Pháp một cách có hệ thống không ngoài mục đích hướng người học về vấn đề liên văn hóa, lĩnh hội được những kiến thức cơ bản về giao tiếp liên văn hóa.

Để phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa cho người học, tham vọng chuyển giao từ người dạy sang người học tất cả những kiến thức liên quan đến những tương đồng, khác biệt trong ứng xử ngôn ngữ, cách cư xử của con người giữa hai hay nhiều nền văn hóa là không tưởng. Chúng ta cần giúp người học tiếp nhận đồng thời năng lực ngôn ngữ và năng lực giao tiếp liên văn hóa qua nhận thức sự khác biệt ở cách ứng xử trong giao tiếp ở những nền văn hóa khác nhau.

Mặc dù không thể dự kiến toàn bộ khối kiến

thức mà mỗi người học cần đến trong một thời điểm hoặc tình huống giao tiếp nhất định nào đó, nhưng chúng ta có thể giúp người học nắm được các quan điểm, các sự kiện nhất định qua các tài liệu liên quan đến hai hoặc nhiều nền văn hóa khác nhau (khả năng nắm bắt được những kiến thức hay hiểu biết “cơ bản”); giúp người học ý thức được tính khác biệt để hiểu và tôn trọng hơn nền văn hóa của chính mình cũng như của người khác, giúp họ đồng thời tiếp thu khả năng tìm những yếu tố mới và bổ sung vào khối kiến thức đã có (năng lực hiểu biết);

Ngoài ra chúng ta có thể giúp người học tương đối hóa chính kiến để chấp nhận, chia sẻ hoặc thích ứng với những quan điểm khác, sử dụng các hiểu biết, áp dụng các thái độ phù hợp với các quy tắc giao tiếp trong các tình huống cụ thể (năng lực ứng dụng).

Và như thế sẽ giúp chúng ta khám phá một cách giảng dạy tiếng Pháp dưới góc độ liên văn hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. COLLES L., «Didactiques de l'interculturel: Panorama des méthodologies». In *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes de FLE/S*. Collection «Proximités et didactiques», E.M.E, 2006.
2. DE CARLO Maddalena. *L'interculturel*. CLE International, 1998, 126p.
3. LÁZÁR Ildikó, HUBER-KRIEGLER Martina, LUSSIER Denise, S.MATEL Gabriela, PECK Christiane. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. ECML-CELV, 2007, 48p.
4. TRAVERSO Véronique. *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon, 2000, 170p.
5. ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette, 1986.
6. http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_fo_rmer.htm

GIAO THOA VĂN HÓA TRONG GIAO TIẾP NGÔN NGỮ VÀ TRONG DẠY-HỌC NGOẠI NGỮ

Dương Quốc Cường

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng

Tóm tắt: Ngôn ngữ là sản phẩm đặc biệt của xã hội-lịch sử, gắn liền với nền văn hoá dân tộc trong quá trình hành chức của mình. Mỗi cộng đồng ngôn ngữ có tư duy ngôn ngữ và kinh nghiệm giao tiếp ngôn ngữ, vừa có tính phổ quát vừa mang tính đặc thù ở các cấp độ ngôn ngữ và cả cấp độ thực hành ngôn ngữ. Khoảng những thập niên 60, 70 của thế kỷ XX trong ngôn ngữ học xuất hiện thuật ngữ “văn hoá”. Đặc biệt, với thuật ngữ này nổi trội lên nhất là khái niệm giao văn hoá (cross-cultural) với nhiều nhà khoa học có tên tuổi. Và cách tiếp cận ngôn ngữ từ góc độ văn hoá làm cho bức tranh nghiên cứu ngôn ngữ học trở nên đa dạng hơn bao giờ hết. Bài viết tập trung trình bày giao thoa văn hoá trong diễn đạt ngôn ngữ và đặt vấn đề về những tác động của giao thoa văn hoá đối với giao tiếp ngôn ngữ trong dạy-học ngoại ngữ.

Từ khoá: ngôn ngữ, giao thoa, diễn đạt, văn hoá, giao tiếp, dân tộc, dạy và học

Abstract: Language is a special product of a certain history and society which, throughout its course of operation, has evolved together with the development of the national culture. Each speech community has its own logic of thinking and experience of language communication with generalization and specification in different levels of language and language practice. The 1960s, 1970s marked the occurrence of the term “culture” in linguistics, especially the concept “cross-cultural” introduced by a number of famous linguists. This approach to language makes the field of linguistics research more diverse than ever. This article's aim is to discuss the cross - culture in expressing language and suggest some impacts of cross - culture in discourse in foreign language teaching and learning.

Key words: language, cross, expressing, culture, nation, discourse, teaching and learning

1. Đặt vấn đề

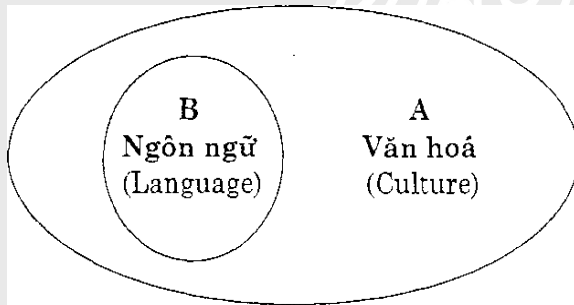
Trên thêm thiên niên kỷ thứ ba ở nhiều nước cũng như ở Việt Nam có sự quan tâm ngày càng gia tăng đối với văn hoá và đối thoại văn hoá giữa các dân tộc khác nhau, dẫn tới việc ra đời một chuyên ngành mới có tính độc lập, đó là ngành ngôn ngữ văn hoá học, nằm tại điểm giao nhau của ngôn ngữ và văn hoá. Đặc biệt, cùng với thuật ngữ này, nổi trội lên gần đây nhất là khái niệm *Giao thoa văn hoá* với nhiều nhà khoa học tên tuổi. Tình hình này khiến cho bức tranh nghiên cứu ngôn ngữ học trở nên đa dạng hơn bao giờ hết, mặt khác lại có không ít những đường biên giới không rõ ràng trong cách tiếp cận ngôn ngữ từ góc độ văn hoá. Bởi thế chúng ta “*buộc phải nhìn lại một cách có hệ thống toàn bộ các xu hướng nghiên cứu ngôn ngữ có đụng chạm đến văn hoá như một “hiện tượng luận” trong bối cảnh chung của ngôn ngữ học hiện đại*” [2, 19]. Nội dung bài viết của chúng tôi đề cập đến vấn đề mối quan hệ sâu sắc giữa văn hoá và việc giao tiếp sử dụng ngôn ngữ thông qua hệ thống giá trị văn hoá và giao thoa văn hoá trong diễn đạt ngôn ngữ, từ đó đưa ra một số đề xuất liên quan đến vấn đề giao thoa văn hoá giao tiếp ngôn ngữ trong giảng dạy ngoại ngữ.

2. Nội dung

2.1. Văn hoá và giao thoa văn hoá

Có rất nhiều định nghĩa về văn hoá, bởi vì văn hoá là khái niệm có nội hàm rộng với nhiều cách hiểu khác nhau. GS Trần Ngọc Thêm cho rằng “*Văn hoá là hệ thống hữu cơ những giá trị vật chất và tinh thần, do con người sáng tạo ra và tích lũy qua quá trình hoạt động thực tiễn, trong sự tương tác giữa con người với môi trường tự nhiên và xã hội*” [7, 10]. Còn ngôn ngữ lại chính là sản phẩm văn hoá của nhân loại giống như tất cả

những sản phẩm văn hoá khác, nói cho chính xác, ngôn ngữ là một hiện tượng văn hoá, nằm trong văn hoá. Văn hoá có ngoại diên lớn, trong khi đó ngôn ngữ có ngoại diên hẹp hơn, nhưng có những đặc tính nội hàm rộng lớn hơn. Mỗi quan hệ giữa văn hoá và ngôn ngữ là mối quan hệ bao nhau. Giữa chúng có những chỗ khác nhau, giao nhau và giống nhau. Mối quan hệ ấy được lược đồ hoá bằng hai vòng tròn dưới đây:



Như vậy văn hoá là phạm trù rất đa diện, nhân tố văn hoá bao trùm lên ngôn ngữ và các sự kiện ngôn ngữ ở tất cả các bình diện và các cấp độ đơn vị ngôn ngữ, ở tổ chức cấu trúc nội ngôn ngữ và ở những hoạt động sử dụng ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp của con người - tổ chức cấu trúc ngoại ngôn ngữ. Tuy nhiên cũng có thể thấy rằng không phải tất cả các khía cạnh trên đều có thể tác động tới quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ. Các ý niệm, nhất là các giá trị văn hóa, có tác động sâu sắc đến diện mạo của ngôn ngữ với tư cách là một phương tiện giao tiếp.

Giao thoa văn hoá (giao văn hoá) là sự áp đặt, ảnh hưởng của hệ thống thói quen, cách hành xử thuộc mô hình văn hoá này đối với một hệ thống thói quen, cách hành xử của một mô hình văn hoá khác, ở những người tham gia giao tiếp - những thành viên của các hệ thống văn hoá; do vậy đã dẫn đến việc bóp méo hoặc hiểu sai cái mô hình văn hoá mà mình chưa rõ. Từ đó xuất hiện những hành xử văn hoá sai lạc trong một hệ thống văn hoá nhất định. Theo nghĩa hẹp của thuật ngữ, thì giao thoa văn hoá luôn bao gồm 2 dạng: những cách hành xử sai lạc trong giao tiếp phi ngôn ngữ và những cách hành xử sai lạc trong giao tiếp có tính ngôn ngữ. Ở dạng thứ hai, dạng sau, người ta thường đề cập đến các hiện tượng giao thoa do việc quen áp đặt, sử dụng những quy tắc nói năng

(như trong lời chào hỏi, trong cách mở đầu hoặc kết thúc câu chuyện, trong hệ thống các cách sử dụng từ xưng hô...) của một ngôn ngữ (tiếng mẹ đẻ) sang một ngôn ngữ khác (ngoại ngữ) [1, 38].

2.2. Giao thoa văn hoá giao tiếp ngôn ngữ và tác động của giao thoa văn hoá với dạy học ngoại ngữ

Theo J.B. Grize [61-68] thì có 5 yếu tố chính yếu đảm bảo cho sự vận hành của quá trình giao tiếp ngôn ngữ: tính đối thoại, hoàn cảnh giao tiếp, quá trình tái hiện, kiến thức văn hoá định sẵn, quá trình tạo dựng thực tại khách quan. J.B.Grize cho rằng quá trình giao tiếp là quá trình tương tác không ngừng giữa hai đối tác giao tiếp, là quá trình *nhận thức* và *nhận thức lại* về chính mình, về đối tác và nội dung và hình thức văn bản giao tiếp. Đặc biệt trong quá trình đó, có sự tương tác giữa hai khối văn hóa định sẵn khác nhau của hai đối tác (Dẫn lại theo [4, 87-94]). Trong thực tế giao tiếp ngoại ngữ, ta thấy có một độ lệch văn hóa đáng kể giữa một đối tác xem như là người bản ngữ, ở đây muốn chỉ người sử dụng ngôn ngữ giao tiếp như là tiếng mẹ đẻ hoặc là ngôn ngữ thứ hai và đối tác sử dụng ngôn ngữ giao tiếp như là ngoại ngữ. Trường hợp này, việc hai đối tác cùng thỏa thuận để đạt được sự chia sẻ một *khối kiến thức văn hóa chung định sẵn tối thiểu* không phải là đơn giản. Khối kiến thức văn hóa chung tối thiểu này không những là cùng có kiến thức hiểu biết nhất định về các lĩnh vực khoa học tự nhiên, khoa học xã hội-nhân văn, cùng chia sẻ kiến thức hiểu biết những tập tục, tập quán tư duy và sinh hoạt của cộng đồng thuộc hai nền văn hóa khác nhau để bảo đảm việc nhận thông tin và xử lý thông tin, tránh những *hiểu lầm*, hay *sốc văn hóa* trong khi giao tiếp.

Học ngoại ngữ, sinh viên thường đối diện với các hiện tượng lẫn lộn hay pha trộn giữa cách diễn đạt theo văn hóa giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ và cách diễn đạt theo văn hóa giao tiếp bằng ngoại ngữ đang học, do sinh viên lấy quy chuẩn từ các quy ước hay qui định của các thể loại văn bản tiếng mẹ đẻ thay thế hoàn toàn hay một phần các quy ước hay quy định của các thể loại văn bản của

ngoại ngữ đang học. Đó chính là *hiện tượng giao thoa văn hoá (giao văn hoá) trong giao tiếp ngôn ngữ*. Trong các lớp học ngoại ngữ những nguyên tắc giao văn hoá có những thể hiện sau:

- Mục tiêu dạy học là rèn luyện cho người học cả năng lực ngôn ngữ, năng lực văn hoá và năng lực giao văn hoá. Học ngoại ngữ cũng là tiếp cận một nền văn hoá mới, học cách nhận biết môi trường thiên nhiên và xã hội khác, những ứng xử, quan niệm và nhận định khác với mình và dân tộc mình. Nó hướng đến sự thấu hiểu nền văn hoá mới, một nền văn hoá luôn ở trong trạng thái động, giao thoa và tương tác với cả nền văn hoá khác [6, 118].

- Không dừng lại ở chỗ hiểu biết, tính giao văn hoá trong lớp học ngoại ngữ còn thể hiện ở sự trải nghiệm giao văn hoá, ở đó văn hoá nước ngoài không là cái để mà biết, mà còn là “kẻ khác” đặt trong thế giao tiếp, tương tác với người học, thể hiện qua năng lực giao tiếp, sử dụng ngoại ngữ đang học để giao tiếp với người bản ngữ cũng như các hoạt động phù hợp với quy tắc ứng xử của xã hội và văn hoá nước ngoài, và những cảm nhận, nhận định, phê phán... có tính chủ kiến của người học đối với những yếu tố thuộc văn hoá nước ngoài, trong thế tương quan với văn hoá mẹ đẻ.

- Năng lực giao văn hoá không chỉ chú trọng mối quan hệ giữa người học với văn hoá nước ngoài, mà cả mối quan hệ giữa người học với văn hoá mẹ đẻ. Chính trong tiếp cận với văn hoá nước ngoài, văn hoá đích mà mỗi người ý thức rõ rệt hơn về văn hoá mẹ đẻ, văn hoá gốc. Trong quá trình học ngoại ngữ, những hiểu biết và trải nghiệm về văn hoá nước ngoài góp phần củng cố văn hoá mẹ đẻ, và ngược lại. Hai nền văn hoá đó có thể xem như được đặt trong thế tương quan soi chiếu lẫn nhau.

- Tính giao văn hoá có thể được thể hiện trong mọi nội dung, mọi môn học, giáo viên cần phải biết kết hợp năng lực giao tiếp với ý thức, sự thể hiện và trải nghiệm về giao văn hoá của người học. Mỗi ngôn ngữ, mỗi nền văn hoá có những quy luật, chuẩn mực của mình, có điểm tương đồng cũng có điểm khác so với một ngôn ngữ và văn hoá khác. Việc tiếp cận ngoại ngữ trong dạy và học ở mọi

khía cạnh, góc độ cần tuân thủ tính khác biệt này và cần khơi gợi cho người học ý thức trong nhận thức và trải nghiệm đối với ngoại ngữ đang học. Cần đan xen những khía cạnh giao văn hoá vào từng giai đoạn, từng nội dung chi tiết của chương trình, từng thao tác lên lớp của giáo viên.

2.3. Mối quan hệ sâu sắc giữa văn hóa và giao tiếp ngôn ngữ thông qua hệ thống giá trị văn hóa.

Quan niệm của nhiều nhà ngôn ngữ là văn hóa có một vị trí rất quan trọng và phong phú, song vẫn cần làm sáng tỏ thêm vai trò của yếu tố văn hóa trong quá trình này. Ngôn ngữ vừa là một bộ phận của văn hóa và đồng thời là sự phản ánh của một nền văn hóa. M.Clyne đã nhận xét một cách xác đáng rằng: *Ngôn ngữ là sự thể hiện sâu sắc nhất một nền văn hóa, hệ thống giá trị bao gồm cả những giá trị thừa hưởng từ cộng đồng, và có một vai trò to lớn tác động đến cách thức sử dụng không chỉ ngôn ngữ thứ nhất mà cả những ngôn ngữ được tiếp thu sau đó* (Dẫn lại theo [5, 33-35]).

Khi nói rằng người dạy và người học cần phải có ý thức về văn hoá hay các khác biệt về văn hóa, người ta thường chú trọng đến mặt kiến thức hơn là hệ thống các giá trị văn hóa... Có thể thấy rằng các giá trị văn hóa thường hay bị bỏ qua. Tuy nhiên cũng cần phải nhấn mạnh điểm quan trọng là khi dạy cho người học một hệ thống giá trị của ngôn ngữ đích thì mục đích không phải là họ phải chấp nhận hệ thống mới và từ bỏ hệ thống giá trị của mình. Điều cốt yếu là giúp người học hiểu rằng người bản ngữ có thể có một hệ thống giá trị khác và cần phải tôn trọng hệ thống mới đó. Dĩ nhiên, khi giao tiếp trong ngôn ngữ với tư cách là một ngoại ngữ hay ngôn ngữ thứ hai, người học cần phải "chuyên hệ" để có thể thích ứng được với hoàn cảnh mới. Theo ý kiến của một số nhà nghiên cứu khác, chỉ khi giao tiếp trong hoàn cảnh một ngôn ngữ quốc tế (như tiếng Anh chẳng hạn), thì hệ thống giá trị mới có một vai trò nhỏ đi.

Tuy kiến thức văn hóa là một nội dung thường được đưa vào chương trình dạy tiếng, song chính các giá trị văn hoá mới có vai trò dẫn dắt hành động giao tiếp. Chẳng hạn như người Việt Nam

thường coi trọng tính “hòa hợp” và giữ “thể diện” của người giao tiếp. Cho nên, họ thường không thích tham gia vào các tình huống phải giải quyết xung đột, bởi lẽ như vậy là thể hiện sự không tôn trọng đối với người cùng tham gia giao tiếp. Và điều này đã được thể hiện qua một số cách diễn đạt được gọi là “gián tiếp”.

Kết quả các công trình nghiên cứu nhìn nhận giá trị văn hóa như là nội dung ý nghĩa “ân” làm cơ sở cho sự hoạt động của ngôn ngữ và đã khẳng định rằng những sự khác biệt về văn hóa trong hệ thống giá trị, có ảnh hưởng tới quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ. Và khái niệm yếu tố văn hóa trong quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ và giảng dạy tiếng cần phải bao hàm nội dung giá trị văn hóa.

Công trình nghiên cứu về *Dụng học liên văn hóa* của GS Nguyễn Quang cũng đã làm rõ thêm về sự tác động của các giá trị văn hóa trong quá trình giao tiếp. Theo Nguyễn Quang, các giá trị như *trực tiếp-gián tiếp-lich sự* đã ảnh hưởng đến việc sử dụng hành động ngôn ngữ “khen và tiếp nhận lời khen trong giao tiếp Việt-Mỹ”. Chúng ta có thể khẳng định, mức độ khó dễ trong học ngoại ngữ hay ngôn ngữ thứ hai tỷ lệ thuận với mức độ khác biệt giữa ngôn ngữ-văn hoá đích và ngôn ngữ-văn hoá nguồn. Càng có nhiều khác biệt giao thoa văn hoá và ngôn ngữ loại hình bao nhiêu thì người học lại càng phải đương đầu với nhiều khó khăn bấy nhiêu. J.C.Richards đã nhận xét thoả đáng rằng: “*đối với người sử dụng ngoại ngữ, bất kỳ một cuộc hội thoại với người bản ngữ của một ngôn ngữ đích nào đều là hình thức đương đầu về giao thoa văn hoá*”. Ta không thể nói tới sự thành công trong dạy học ngoại ngữ nếu không ý thức đầy đủ những khác biệt giao thoa văn hoá và không đạt tới một mức độ nhất định trong quá trình văn hoá hoá (Dẫn lại theo [9, 173]).

Trong quá trình dạy học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp, qua từng giai đoạn, các yếu tố ngôn ngữ, nhìn chung ngày càng ít nổi trội và các yếu tố văn hoá ngày càng được và cần được quan tâm hơn. Do vậy, việc nghiên cứu và nâng cao nhận thức của người học về những khác biệt giữa văn hoá nguồn và văn hoá đích trong hoạt động

giao tiếp là thực sự cần thiết. Tuy nhiên, điều cần lưu ý ở đây là các yếu tố văn hoá và ngôn ngữ hoàn toàn không đối lập nhau mà có quan hệ tương tác. Song, trong quá trình dạy học ngoại ngữ, liều lượng của các yếu tố đó thay đổi theo hướng ưu tiên ngôn ngữ sang ưu tiên văn hoá. Sự quan tâm trước tiên của người giáo viên là tạo điều kiện cho cuộc hành trình dọc theo quá trình tiệm tiến văn hoá này và người học nên tự quyết định cái đích cuối cùng cho mình. Những người làm công tác giảng dạy ngoại ngữ không nên tự hạn chế mình trong khuôn khổ hạn hẹp của các cấu trúc ngôn ngữ và khẳng định rằng ta đang phát triển các kỹ năng giao tiếp. Sản phẩm tốt của chúng ta cần là những người không chỉ biết đặt các câu đúng ngữ pháp, mà còn phải biết nói những câu đó với ai, ở đâu và thể nào trong môi trường nội văn hoá hay giao văn hoá.

3. Một số đề xuất

Vấn đề đặt ra là chúng ta cần phải làm gì trước những tác động của giao thoa văn hoá giao tiếp ngôn ngữ trong dạy-học ngoại ngữ?

Tình huống lớp học ngoại ngữ cũng là tình huống gặp gỡ, tiếp xúc, giao tiếp giao văn hoá với đầy đủ các đặc trưng của giao tiếp giao văn hoá thực sự, ở đó người học là “cái tôi” tiếp xúc với “đối tượng khác” là ngôn ngữ, văn hoá, văn học... nước ngoài, và giáo viên đóng vai trò trung gian, trợ thủ và tổ chức. Sinh viên cũng cần có tâm thế chủ động, có thái độ đúng mức đối với văn hoá nước ngoài, tránh xu hướng thần thánh hoá, lý tưởng hoá văn hoá nước ngoài và sa vào căn bệnh mặc cảm và sùng bái những gì là ngoại lai.

Tiếp nhận văn hoá và bản sắc văn hoá: Trước ngôn ngữ và văn hoá nước ngoài, mỗi con người được các học giả văn hoá xem là “người lai văn hoá” và bản sắc văn hoá của mỗi cá nhân được hình thành qua quá trình trải nghiệm, tiếp xúc và tương tác. Nhưng tiếp nhận đến mức nào là hợp lý, đâu là giới hạn cuối cùng chấp nhận được của những ảnh hưởng từ văn hoá nước ngoài? Làm sao để tránh căn bệnh quá ưa chuộng phương Tây về văn hoá mà đã từng cảnh báo? Có không ít người sau một thời gian học ngoại ngữ trong ứng

xử đã tỏ ra “tây hơn cả tây”, “bảo hoàng hơn cả vua”. Bản lĩnh của mỗi con người là ở chỗ dù tiếp xúc với nhiều nền văn hoá khác, nhiều người thuộc các dân tộc khác, dù ít nhiều có ảnh hưởng trong nhận thức, hiểu biết và ứng xử, nhưng vẫn còn chủ động giữ được bản sắc văn hoá riêng. Trong giao tiếp với người nước ngoài, điều cần tinh tế tránh va vấp hơn cả là những điều cấm kỵ trong ứng xử hay hội thoại: hỏi tuổi phụ nữ, hỏi mức lương hay thu nhập cá nhân, hỏi về tình trạng gia đình.

Chúng tôi nhận thấy rằng giáo viên ngoại ngữ cần giúp sinh viên tránh càng nhiều càng tốt việc mắc phải hiện tượng tiêu cực gây nên bởi giao thoa văn hoá giao tiếp ngôn ngữ trong khi giao tiếp bằng ngoại ngữ. Việc tránh những lỗi này sẽ giúp quá trình giao tiếp diễn ra suôn sẻ hơn và tạo thuận lợi cho hai đối tác dễ dàng hiểu nhau hơn vì giữa sinh viên và người đối thoại đã tìm được một khối kiến thức văn hoá chung định sẵn tối thiểu được huy động và được tham chiếu để thực hiện tốt quá trình tái hiện, tức là quá trình tiếp nhận, xử lý và tổng hợp thông tin cần trao đổi.

Tuy kiến thức văn hoá có một ý nghĩa quan trọng trong việc giao tiếp giao văn hoá cũng như trong giảng dạy tiếng - giúp cho người học hiểu biết thêm về nền văn hoá của thứ tiếng dùng trong giao tiếp hay là đối tượng giảng dạy - song các giá trị văn hoá mới có vai trò quyết định trong việc định hình ngôn ngữ giao tiếp. Để có thể giảng dạy và giao tiếp giao văn hoá một cách thành công, chúng cần phải được đưa vào nội dung dạy tiếng, và ngoài phần kiến thức văn hoá-văn minh ra người giao tiếp cần phải nắm được hệ thống giá trị của ngôn ngữ đích. Và điều hiển nhiên là cần phải có thêm nhiều công trình nghiên cứu khả năng đưa yếu tố văn hoá giá trị này vào tài liệu giảng dạy cũng như làm thế nào có thể áp dụng được giá trị văn hoá trong việc giảng dạy tiếng và giao tiếp liên ngôn ngữ.

Từ kinh nghiệm giảng dạy tiếng Nga mà tác giả đã có, một số biện pháp khắc phục được đưa ra như sau:

a. Ngay từ giờ học tiếng Nga đầu tiên sinh viên

cần được làm quen với văn hóa Nga trong giao tiếp ứng xử cũng như trong ăn, mặc... và thể hiện điều này qua giao tiếp bằng ngôn ngữ để tránh sốc về văn hoá khi các em có điều kiện tiếp xúc, sống với người Nga. Giáo viên cần kiên trì trong việc rèn luyện người học những mẫu câu, lối nói ứng xử theo nghi thức lời nói của người Nga, tạo ra ngữ cảnh sống động, đa dạng, phù hợp để người học tham gia hội thoại với nhau.

b. Ngoài năng lực ngôn ngữ, giáo viên còn cần phải có kiến thức sâu rộng, toàn diện về văn hoá, đất nước học của hai dân tộc Việt và Nga. Và giáo viên là người hơn ai hết biết được những hiện tượng giao thoa văn hoá nào đã trở thành trở ngại cho chính mình và sinh viên trong dạy-học để tìm cách khắc phục.

c. Trong môi trường phi bản ngữ, dạy-học ngoại ngữ đòi hỏi giáo viên tích cực áp dụng phương pháp nghe-nhìn thường xuyên. Những thước phim về đất nước, con người, văn hoá nghệ thuật cũng như làn điệu dân ca Nga, những bản nhạc Nga bất hủ... sẽ là con đường ngắn nhất, tự nhiên nhất và sinh động nhất đưa người học đến với văn hoá Nga.

d. Để người học hiểu và nắm vững cách diễn đạt và diễn nghĩa trong giao tiếp giống như cách người bản ngữ và sẽ thực hành trong thực tế công việc sau này, chúng ta cần phải thiết kế chương trình thực hành tiếng sao cho trong đó người học được tiếp xúc và làm quen nhiều thể loại văn bản khác nhau trong giao tiếp thường ngày, cũng như trong giao tiếp nghề nghiệp. Bằng cách tiếp cận như thế, người học sẽ tự tin khi giao tiếp các tình huống khác nhau và làm chủ được hoạt động giao tiếp của mình. Với phương pháp giảng dạy giao tiếp này, người học có nhiều cơ hội xây dựng và rèn luyện phát triển hai kỹ năng không thể thiếu trong giao tiếp: kỹ năng ngôn ngữ xã hội và kỹ năng ngữ dụng theo như *Khung tham chiếu Châu Âu về giảng dạy và đánh giá ngôn ngữ (CECR)*.

4. Kết luận

Quá trình giao tiếp dựa trên nền tảng giao văn hoá sẽ là thành công nếu những người tham gia

vào quá trình này tìm được nét tương đồng, biết chấp nhận những khác biệt và biết vượt qua những đối kháng giữa hai hoặc nhiều nền văn hoá. Trong quá trình đó khi “những giá trị trùng khớp” - tức sự giao văn hoá được xác định, kỹ năng giao tiếp càng được củng cố và càng tạo điều kiện cho sự tăng cường các giá trị chung của kỹ năng giao văn hoá.

Nỗ lực vận dụng tính giao văn hoá vào dạy học ngoại ngữ cần linh hoạt, khôn khéo và đặc biệt đòi hỏi ý thức thường xuyên của mỗi giáo viên ngoại ngữ trong thao tác lên lớp của mình, từ đó dẫn dắt người học tiến hành một quy trình học đáp ứng với những yêu cầu của tính giao văn hoá, nhận thức và trải nghiệm ngôn ngữ và văn hoá nước ngoài trong tương quan với ngôn ngữ và văn hoá mẹ đẻ, và được giáo viên hỗ trợ với tư cách là người trung gian. Tính giao văn hoá có thể hiện diện khắp nơi, mọi lúc, gắn liền với phương pháp dạy của thầy và phương pháp học của trò. Cần tránh những thái độ quá khích trong tiếp cận văn hoá, những lệch lạc nhận thức và ứng xử có nguy cơ làm phương hại đến bản sắc của chính mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Chiến, *Tiến tới xác lập vốn từ vựng văn hoá Việt*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội, 2004.
2. Nguyễn Văn Chiến, *Ngôn ngữ học và ngôn ngữ giao văn hoá*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia “Thành tố văn hoá trong dạy và học ngoại ngữ”, Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội, 2000.
3. Phạm Văn Đồng, *Văn hoá và đổi mới*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1994.
4. Trương Hoàng Lê, *Giao thoa văn hoá trong giao tiếp ngôn ngữ*, Thông báo Khoa học, Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐH Huế, 2009.
5. Nguyễn Hoà, *Giá trị văn hoá và giao tiếp ngôn ngữ*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia “Thành tố văn hoá trong dạy và học ngoại ngữ”, Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội, 2000.
6. Phạm Thị Anh Nga, *Tính liên văn hoá trong dạy và học ngoại ngữ*, Thông báo Khoa học, Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐH Huế, 2009.
7. Trần Ngọc Thêm, *Cơ sở văn hoá Việt Nam*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1999.
8. Trần Quốc Vượng (Chủ biên), *Cơ sở văn hoá Việt Nam*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1999.
9. Nguyễn Quang, *Giao thoa văn hoá và giảng dạy ngoại ngữ*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia “Thành tố văn hoá trong dạy và học ngoại ngữ”, Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội, 2000.

ĐẠI HỌC HÀ NỘI

NGHIÊN CỨU PHƯƠNG TIỆN NGÔN NGỮ THỂ HIỆN QUAN HỆ SO SÁNH TRONG TỤC NGỮ TIẾNG VIỆT VÀ TIẾNG ANH

Võ Thị Dung

Trường Đại học Quảng Bình

Tóm tắt. Tục ngữ là một dạng ngôn ngữ súc tích, mang nhiều đặc trưng riêng và được ví như “di sản văn hóa tinh thần” của mỗi dân tộc về mặt trí tuệ, tình cảm và nghệ thuật biểu hiện trong các hoạt động từ vật chất đến tinh thần. Với ngôn từ giản đơn, diễn đạt ngắn gọn, có vần điệu và giàu sắc thái biểu cảm nên tục ngữ luôn được sử dụng và lưu truyền qua nhiều thế hệ.

Mục đích của bài viết là cung cấp một nghiên cứu có hệ thống về các phương tiện ngôn ngữ biểu thị mối quan hệ so sánh của tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh. Từ đó làm sáng tỏ thêm nét đặc sắc của ngôn ngữ hai dân tộc trong sử dụng phương tiện diễn đạt liên quan đến quan hệ so sánh. Trên thực tế, kết quả nghiên cứu sẽ giúp cho sinh viên tiếng Anh có cái nhìn sâu sắc về các phương tiện ngôn ngữ thể hiện quan hệ so sánh của tục ngữ tiếng Anh cũng như của tiếng mẹ đẻ nhằm làm phong phú thêm vốn từ vựng và có sự hiểu biết tốt hơn về ngôn ngữ và đặc trưng văn hóa của ngôn ngữ đó.

Từ khóa: tục ngữ; phương tiện ngôn ngữ; quan hệ so sánh

Abstract: Proverbs are brief popular sayings which are handed down orally from generation to generation. They summed up a lot of distinguishing features and seemed to be “spiritually cultural heritage” of each nation about intelligence, feelings and expressive art in a wide range of material and spiritual activities.

The article is intended to provide a thorough and systematic study on the expressive means of proverbs denoting comparative relationships in both Vietnamese and English. Meanwhile, it is aimed at finding the feature that Vietnamese and English share with and different from each other in the use of expressive means of proverbs relating to comparative relationships. In fact, the result is also intended to enable students of English to have an insight into

expressive means of proverbs denoting comparative relationships in English as well as in their mother tongue so that they could enrich their vocabulary and have a better understanding of language and its culture they are learning.

Key words: proverb; expressive mean; comparative relationship

I. MỞ ĐẦU

Ngôn ngữ là công cụ để con người giao tiếp và tư duy. Ngược lại, ngôn ngữ lại phản chiếu trong hình hài của mình những tâm lý, tình cảm, đặc trưng văn hóa xã hội của cộng đồng một cách có ý thức hay vô thức.

Tục ngữ là “kho trí tuệ dân gian”, chuyển tải và lưu giữ những di sản văn hóa dân tộc. Với ngôn từ ngắn gọn, hàm súc, chất lọc, “lời ít, ý nhiều”, tục ngữ biểu hiện một cách tinh tế, sinh động và đầy hình tượng về cuộc sống, đúc kết những kinh nghiệm, lời khuyên thâm thúy trong giáo dục ứng xử, giao tiếp của mỗi cá nhân trong cộng đồng xã hội. Do vậy, tục ngữ là đối tượng nghiên cứu của nhiều ngành như văn hóa dân gian, sử học, dân tộc học, tâm lý học, phong tục học, văn hóa học, ngôn ngữ học... Vì lẽ đó, nghiên cứu đối chiếu tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh để lần tìm những nét tương đồng và khác biệt trong các phương tiện ngôn ngữ biểu hiện mối quan hệ so sánh là việc làm có ý nghĩa thiết thực trong xu hướng hội nhập hiện nay, nhằm làm nổi rõ những giá trị, triết lý ngôn giao về ứng xử trong cuộc sống hàng ngày ẩn chứa tục ngữ. Đây cũng là cách tiếp cận có hiệu quả giúp người học hiểu rõ hơn những phong tục tập quán, đặc trưng bản sắc văn hóa của mỗi dân tộc, nâng cao hiệu quả giao tiếp, ứng xử trong từng tình huống cụ thể.

Để làm rõ vấn đề đang xét, chúng tôi đi sâu

phân tích, khảo sát đối chiếu các phương tiện ngôn ngữ biểu hiện quan hệ so sánh ở tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh về ứng xử trong gia đình và xã hội nhằm lần tìm các mối quan hệ giữa hình ảnh biểu đạt và tư duy liên tưởng, giữa ngôn ngữ và văn hóa, giữa cách nói và nếp nghĩ của hai dân tộc.

II. NỘI DUNG

Có nhiều khái niệm về so sánh của một số tác giả tiêu biểu như Đinh Trọng Lạc (1997), Hoàng Phê (2000) và Cù Đình Tú (2001). Nhưng chung quy lại có thể hiểu, so sánh là phương thức diễn đạt khi lấy sự vật, hiện tượng này đối chiếu với sự vật, hiện tượng khác có thuộc tính chung (hoặc một nét tương đồng) nào đó nhằm gợi ra hình ảnh hay cảm xúc thẩm mỹ trong nhận thức của người nghe hay người đọc. Trong ngôn ngữ, về được so sánh có một tiền giả định làm chuẩn mực nhưng không đồng nhất hoàn toàn với cái so sánh mà chỉ dựa trên hình ảnh mà ngôn ngữ gợi ra [theo 7; tr. 425-426].

Để xác định kiểu so sánh các câu tục ngữ trong tiếng Việt và tiếng Anh, chúng tôi đã tiến hành khảo cứu, phân tích tục ngữ được tạo nên bởi những yếu tố nào, mối quan hệ giữa các yếu tố đó ra sao trong câu tục ngữ, từ đó mô hình hóa chúng bằng các ký hiệu. Nếu quy ước A là yếu tố cần so sánh hay được so sánh, t là yếu tố thể hiện tính chất của sự vật hay trạng thái của hành động, có vai trò nêu rõ phương diện so sánh, B là yếu tố được đưa ra để so sánh, chúng tôi có mô hình tổng quát: **A – t (từ so sánh) – B.**

Trên cứ liệu được sưu tầm, chúng tôi tiến hành khảo sát các kiểu so sánh có trong tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh về ứng xử trong gia đình và xã hội đã cho kết quả: kiểu so sánh có đầy đủ bốn yếu tố hay lược bỏ một hay hai yếu tố đều xuất hiện ở cả hai ngôn ngữ. Ở tục ngữ tiếng Việt gồm *như, bằng, hơn, còn hơn, quá, không bằng, không như...* và tiếng Anh: *as... as, as... so, like, er... than, more ... than...*

Bảng thống kê các dạng so sánh trong tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh:

TT	Ngôn ngữ	Tổng số	Dạng so sánh			
			Tương đương		Không tương đương	
			Cụ thể	%	Cụ thể	%
1	Tiếng Việt	1.501	799	53,2	82	5,5
2	Tiếng Anh	969	290	29,9	126	13

TT	Dạng so sánh		Tiếng Việt		Tiếng Anh	
			Cụ thể	%	Cụ thể	%
1	So sánh tương đương	A như B	71	4,7	24	2,5
2		A, B	691	46	104	10,7
3		A = B	37	2,5	162	16,7
4	So sánh không tương đương	A hơn/quá B	39	2,6	99	10,2
5		A không bằng/ thua kém B	43	2,9	27	2,8
Tổng cộng			881	58,7	416	42,9

1. So sánh tương đương

1.1 Dạng A như B chiếm số lượng không nhiều ở tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh. Kết cấu A như B trong tục ngữ ngoài việc làm sáng tỏ nghĩa của

A trong mối liên hệ với B, điều được nói đến ở A trở nên phổ biến, ví dụ:

Nói đúng như gãi vào chỗ ngứa.

Nói với người say như vay không trả.

Nói như phát, nhất như cheo.

Gái lớn trong nhà như ma chữa cát.

Chị em dâu như bầu nước lã, chị em gái như cái nhân sâm.

None so deaf as those who won't hear.

(Không ai điếc bằng những kẻ không muốn nghe.)

A thief knows a thief as a wolf knows a wolf.

(Suy bụng ta ra bụng người.)

The receiver is as bad as the thief.

(Của biếu là của lo, của cho là của nợ.)

As the tree so the fruit.

(Cây nào quả ấy.)

1.2 Dạng A, B lại khá phổ biến trong tục ngữ cả hai ngôn ngữ, đặc biệt ở tục ngữ tiếng Việt. Tuy vắng yếu tố so sánh, song nhờ cấu trúc sóng đôi chặt chẽ, có sự đối lập về nghĩa giữa hai vế nên câu tục ngữ vẫn mang sắc thái so sánh.

Lời nói, gói bạc.

Thở ra khói, nói ra lời.

Một lời nói, một đọi máu.

Ăn lúc đói, nói lúc say.

Ăn lẩm thì hết miếng ngon, nói lẩm thì hết lời khôn hoá rồ.

A honey tongue, a heart of gall.

(Miếng ngon thót, dạ ót ngâm./Khẩu phật, tâm xà.)

All covet, all lose.

(Tham thì thâm.)

Fair without, foul (false) within.

(Khẩu phật, tâm xà.)

Ở dạng này có khi A là yếu tố được nhấn mạnh, cần được so sánh và B là yếu tố dùng để so sánh nhưng có khi B là yếu tố được nhấn mạnh và A là yếu tố đưa đẩy, dùng để so sánh. Mỗi quan hệ A và B chỉ là tương đối và tùy vào hoàn cảnh giao tiếp ứng xử cụ thể mà yếu tố A hay B được chú ý

nhấn mạnh. Mặt khác, sự tương đồng giữa A và B chỉ là ở hình thức nhưng về bản chất chúng là những hiện tượng khác loại: *miếng bà đồng/lồng chim khướu; có mới/nói cũ; một miếng/hai lòng; khó/khôn; honey tongue/heart of gall; few words/many deeds...*

1.3 Dạng A = B là kiểu loại nhấn mạnh ở yếu tố A và yếu tố thể hiện quan hệ so sánh bằng chỉ mang tính ước định về nghệ thuật chứ không ở mặt số lượng. Dạng này chiếm số lượng không nhiều trong tục ngữ tiếng Việt nhưng lại khá đa dạng, phong phú ở tục ngữ tiếng Anh.

Một điều nhịn bằng chín điều lành.

Một câu nói ngay bằng làm chay cả tháng.

Có mẹ già bằng ba rào đậu.

Promise is debt.

(Hứa là nợ.)

Choose promise choose due.

(Nói lời thì giữ lấy lời, đừng như con bướm đậu rồi lại bay.)

A bargain is a bargain.

(Đánh nhau đong gạo, chào nhau ăn cơm.)

A good wife is a good price

(Gái ngoan làm quan cho chồng.)

Adversity brings wisdom.

(Cái khó ló cái khôn.)

2. So sánh không tương đương

2.1 Dạng A hơn B có yếu tố thể hiện so sánh gồm: *hơn, còn hơn, quá* (tiếng Việt) và *er... than, more... than, better... than, rather... than, the + ...er... the more, the more ... the more* (tiếng Anh).

Lời nói đau hơn roi vọt.

Lưỡi sắc hơn gươm.

Người sống hơn đồng vàng.

Chết trẻ còn hơn lấy lẽ chồng người.

More praise than pudding.

(Có tiếng còn hơn có miếng.)

Better the foot slips than the tongue.

(Sẩy chân còn hơn sẩy miệng.)

A good name is better than riches.

(Tốt danh hơn lành áo.)

Put your hand no further than your sleeve will reach.

(Liệu cơm, gắp mắm.)

Khác với các kiểu so sánh ở trên, kiểu so sánh dạng A hơn B chỉ rõ sự kém của vế so sánh và thường gặp ở câu tục ngữ có kết cấu sóng đôi, có sự đối nghĩa giữa các yếu tố được so sánh như: *nói hay/làm giỏi; hay làm/hay nói; nói ngay/nói dối; tiền tài/nhân nghĩa; doing/saying; do well/say well; earned/spent; name/rich; health/wealth...* Về mặt nghĩa thì dạng so sánh này có trung tâm ngữ nghĩa ở vế A dùng để nhấn mạnh hay khẳng định ý chủ quan.

2.2 Dạng A không bằng B thường sử dụng các từ: *không bằng, không như, cũng thua, chẳng tày* (tiếng Việt) và *not... as, no... like; great... no* (tiếng Anh). Đây là kiểu dùng cách phóng đại để so sánh và không thể đảo ngược các vế với nhau do hiểu sai ngữ nghĩa, ví dụ:

Đi buôn nói ngay không bằng đi cày nói dối.

Vạ tay không hay bằng vạ mồm.

Mẹ đánh một trăm không bằng cha ngăm một tiếng

Khéo bán khéo mua cũng thua người khéo nói.

Đẹp người không bằng đẹp nét.

Cha chết không lo bằng con gái to trong nhà.

Great barkers are no biters.

(Không sợ chó sủa, chỉ sợ chó cắn.)

There's no place like home.

(Ta về ta tắm ao ta, dù trong dù đục ao nhà vẫn hơn.)

Nothing stings like the truth.

(Thuốc đắng giả tật, nói thật mất lòng.)

No fool like an old fool.

(Bạc đầu còn dại.)

Như vậy, so sánh là một phương pháp nghệ thuật độc đáo mang sắc thái riêng ở tục ngữ về ứng xử trong gia đình và xã hội của người Việt và người Anh. Đây là phương pháp chủ yếu nhằm diễn đạt tư tưởng, tình cảm và là một cách cụ thể hoá những cái trừu tượng trong giao tiếp ứng xử hàng ngày. Các sự vật so sánh trong vế A và vế B của câu tục ngữ bao giờ cũng có mối liên hệ nội tại, một liên tưởng về ý niệm bên trong.

Kết quả khảo sát các cứ liệu (hơn 2.400 câu tục ngữ) thể hiện ở tục ngữ hai ngôn ngữ có cấu trúc so sánh giống nhau: dạng A như B; A,B; A= B; A hơn B và A không bằng (thua, kém) B. Tuy nhiên sự lựa chọn đối tượng biểu thị yếu tố được đưa làm chuẩn để so sánh mang đậm bản sắc dân tộc, thể hiện sự tri nhận về thế giới của người Việt và người Anh. Các từ biểu thị cái so sánh ở vế B trong tục ngữ thường là những hình ảnh điển hình đậm màu sắc dân tộc, qua đó chúng ta thấy rõ dấu ấn về đời sống văn hóa tinh thần, vật chất, lối nói, cách nghĩ của người Việt và người Anh. Trong khi người Việt so sánh: *Lười mềm độc quá con ong; Lời nói đau hơn roi vọt; Miệng bà đồng, lòng chim khướu; Lời nói quan tiền thúng thóc, lời nói dùi đục cầm tay; Ăn mặn nói ngay còn hơn ăn chay nói dối; Cho vàng không bằng trở đàng đi buôn; Hay chữ không bằng dữ đòn; Ruộng bẻ bẻ không bằng nghề trong tay...* thì người Anh lại sử dụng: *More praise than pudding* (Có tiếng còn hơn có miếng.); *None so deaf as those who won't hear* (Không ai điếc bằng những kẻ không muốn nghe.); *Better to do well than to say well* (Nói hay chẳng tày làm giỏi.)...

3. KẾT LUẬN

Tục ngữ ẩn chứa những giá trị văn hóa lâu đời của mỗi dân tộc. Do có những đặc thù mang ý nghĩa biểu trưng, tục ngữ “*lời ít mà ý nhiều, giản dị mà sâu sắc, cá biệt mà điển hình*” [5; tr. 37]. Mỗi câu tục ngữ như là một tác phẩm hoàn chỉnh, tương đối độc lập phản ánh lối nói, lối ứng xử và được cả cộng đồng trong xã hội chấp nhận, qua đó chúng ta khám phá những đặc trưng văn hoá thú vị trong lối nói, cách sống, nếp nghĩ của mỗi dân tộc.

Phân tích đối chiếu các phương tiện ngôn ngữ biểu hiện quan hệ so sánh trong tục ngữ tiếng Việt và tiếng Anh về ứng xử trong gia đình và xã hội cho thấy, khi diễn đạt cả hai dân tộc sử dụng hình ảnh so sánh, liên tưởng có tính biểu trưng cao nhưng vẫn mang dáng vẻ riêng của văn hóa mỗi cộng đồng dân tộc. Chẳng hạn, người Việt hay so sánh đối nghĩa giữa lời nói với việc làm, lời nói đối với lời nói thật, lời nói thật với lời nói huyênh hoang xảo trá, so sánh lời nói với các sự vật, con vật gần gũi thân quen với cuộc sống hay tâm linh như *rồng, chim, mèo, bướm...* Còn người Anh so sánh với việc làm, vườn cây, hoa quả như *Deeds are fruits, words are leaves; A man of words and not of deed is like a garden full of weeds...*

Như vậy, cùng phản ánh các mặt hoạt động trong cuộc sống cộng đồng xã hội, tục ngữ của người Việt có xu hướng thiên về khuyên răn con người hoàn thiện về tinh thần. Nhưng ở tục ngữ của người Anh tính hiện thực cuộc sống vật chất mà con người hướng tới được thể hiện rất rõ nét. Và những kinh nghiệm, những triết lý thể hiện trong tục ngữ của cả hai dân tộc đến nay vẫn còn nguyên giá trị, vẫn được nhiều người tâm đắc, chiêm nghiệm và thấy chính mình qua từng câu tục ngữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Phạm Văn Bình (1993), *Tục ngữ nước Anh và thành ngữ tiếng Anh giàu hình ảnh* (quyển I), Nxb Hải Phòng.
2. Chu Xuân Diên – Lương Văn Đang – Phương Tri (1998), *Tục ngữ Việt Nam*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
3. Phan Thị Đào (1998), “Đặc điểm những câu có dạng “A nào B nấy” trong tục ngữ Việt Nam”, *Tạp chí Văn hóa dân gian*, H, (số 40), tr. 80-83.
4. Phan Thị Đào (2001), *Tìm hiểu thi pháp tục ngữ Việt Nam*, Nxb Thuận Hóa, Huế.
5. Hoàng Văn Hành (2004), *Thành ngữ học tiếng Việt*, Nxb Khoa học xã hội.
6. Nguyễn Thái Hòa (1997), *Tục ngữ Việt Nam, cấu trúc và thi pháp*, Nxb Khoa học xã hội, H.
7. Hoàng Kim Ngọc (2001), So sánh và các phương tiện ngôn ngữ biểu hiện quan hệ so sánh trong ca dao – tục ngữ Việt Nam, *Kỷ yếu Ngữ học trẻ*, Hội Ngôn ngữ Việt Nam.
8. Hoàng Phê (2000), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng.
9. Phạm Văn Vĩnh chủ biên (2003), *Tục ngữ so sánh*, Nxb Hà Nội.

Tiếng Anh

10. Anne Bertram, *NTC's Dictionary of Proverbs and Clichés*, NTC Publishing Group.
11. Mieder, W. (1993), *Proverbs are never out of Season*, Oxford University Press, London.
12. Norrick, N.R. (1989), *Proverbial Linguistics: Linguistic Perspective on Proverbs*, University of Trier.

DẠY VÀ HỌC NGÔN NGỮ DƯỚI GÓC ĐỘ LIÊN VĂN HOÁ

Nguyễn Văn Độ
Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Một số vấn đề về ngôn ngữ, văn hoá, và học tập được đề cập đến trong bài viết khuôn định sự hiểu biết của chúng tôi về vấn đề liên văn hoá như nó được áp dụng trong giáo dục ngôn ngữ. Trong bài viết này, chúng tôi xin tranh biện rằng liên văn hoá là sự gặp gỡ năng động của mối quan hệ giữa ngôn ngữ, văn hoá, và việc học tập. Nó hàm chứa sự thấu hiểu về kiến trúc của sự lĩnh hội và sự giải thuyết văn hoá như điểm khởi đầu của việc tạo ra, giao tiếp, và giải thuyết ngữ nghĩa trong và giữa các ngôn ngữ và văn hoá. Đặc biệt là, chúng tôi muốn nhấn mạnh rằng việc dạy và học ngôn ngữ hướng liên văn hoá chính là việc đặt người học vào trọng tâm của sự giao kết liên văn hoá. Điều này đòi hỏi sự thấu nhận được những đặc trưng mà người học sở hữu trong khi tiếp xúc với một ngôn ngữ và văn hoá mới và các cách thức dạy học và ngữ cảnh học tập, đặt người học vào các mối quan hệ với những đặc trưng này. Sau đó, chúng tôi đưa ra một số nguyên tắc mà chúng tôi tin rằng chúng đóng vai trò nền tảng trong việc đưa người học vào một cách tiếp cận mang tính nhân quả đối với việc tạo nghĩa và giải thuyết nghĩa, và một số cách mà trong đó các nguyên tắc này có thể được đưa vào sử dụng nhìn từ góc độ giáo học pháp.

Abstract: Some issues of language, culture, and learning are drawn in this article, which frames our understanding of the intercultural as it applies in language education. In this article, we argue that the intercultural is a dynamic engagement with the relationship between language, culture, and learning. It involves recognition of the cultural constructedness of perception and interpretation as a starting point of making, communicating, and interpreting meanings about and across languages and cultures. In particular, we argue that interculturally oriented language teaching and learning places the learners themselves at the focus of intercultural engagement. This requires a recognition of the identities that language learners have in their encounters with a new language and culture and the ways the teaching and learning context positions learners in relation to these identities. We then articulate a number of principles that we believe to be fundamental for engaging language learners in a reflexive approach to making and interpreting meanings, and some of the ways in which these principles can be enacted pedagogically.

INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

1. Introduction

1.1. Language, Culture, and Education

The study of a new language is a way of coming to understand another culture and its people. As the processes of globalization, increased mobility and technological development have come to shape ways of living and communicating, there has been a growing recognition of the fundamental importance of integrating intercultural capabilities into language teaching and learning. One of the challenges facing this integration has been to move from recognition of the need for an intercultural focus in language education to the development of

practice. Scholars like Zarate (1986), Byram (1991) argued that the teaching and learning of culture in education had been problematic because not enough sufficient attention had been given to considering what is to be taught and how.

Kramersch (2008) argues that in the teaching of any language the focus is not only on teaching a linguistic code but also on teaching meaning. The focus on meaning involves important shift in understanding the fundamental concerns of language teaching and learning. In particular, it means engaging in the theory and practice of language education: language, culture, and learning, and the relationships between them.

To provide a foundation for an intercultural perspective in language teaching and learning, it is imperative to discuss briefly about *Languages, cultures, and the Intercultural*.

Interlanguage teaching is fundamentally concerned with particular understandings of “language” and “culture” and the ways in which these relate to each other.

Understanding language

Language is complex and multifaceted phenomenon. It is widely known that the theories of language a teacher holds affect the process in language development and the assessment of achievement. Language has been considered differently by language philosophers and researchers: (1) Language as a structural system, (2) Language as a communication system, and (3) Language as social practice. In (1), language has been idealized as a set of structures that are acquired through education. Language education has been closely attached to the prescriptive tradition, and language teaching has frequently been understood as the teaching of a prescriptively correct form of the language (Odlin, 1994). In (2), language is usually understood as a communicative system. This is a move from viewing language as forms to understanding its purposes. For Saussure (1916), language as the science of speech communication, and Davies (2005), for example, defines language as “the main human communication system” (p. 69). However, many scholars like Fitch, Hauser, and Chomsky (2005) have argued that communication itself is incidental to grammar as an organizing principle. Second language acquisition and language education have tended also to have developed understandings of the nature of communication (Eisenclas, 2009). In fact, communication-oriented views of language may not differ much from structural views. In (3), Communication is not simply a transmission of information, it is creative, cultural act in its own right through which social groups constitute themselves (Carey, 1989). Moreover, it is a

complex performance of identity in which the individual communicates not only information, but also a social persona that exists in the act of communication (Sacks, 1975).

If language is viewed as a social practice of mean-making and interpretation, then it is not enough for language learners just to know grammar and vocabulary. They also need to know how the language is used to create and present meaning and how to communicate with other and to engage with the communication of others. This requires the development of awareness of the nature of language and its impact on the world (Svalberg, 2007). If language is learned as system of personal engagement with a new world, where learners necessarily engage with diversity at a personal level within a professional stance, we need to ensure students are provided with opportunities to go beyond what they already know and to learn to engage with unplanned and unpredictable aspects of language.

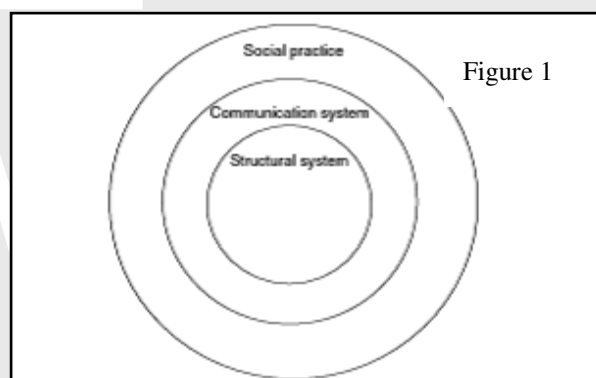


Figure 1

Understanding language as social practice does not replacing views of language as a structure system or as the communication of messages, as these are elements of the social practice of language use. Instead, the idea of language practice can be seen as an overarching view of languages in which structural system and communication are given meaning and relationship to lived experience. This means that the views of language presented here are not seen as alternates but as an integrated whole. Language is understood as social practice that integrates other understanding of language, the relationships of language to other aspects of human society,

such as culture. Language therefore can be understood as in terms of a number of layers as represented in Figure 1. The conceptualization of language for teaching and learning is integrated: linguistic structures provide elements for a communication system that, in turn, become the resource through which social practices are created and accomplished. Language teaching and learning therefore needs to engage within the entire spectrum of possibilities for language and each layer of language affords opportunities for intercultural learning.

1.2. Understanding culture

We are not going to find all possible definitions of culture, but will consider some issues in understanding culture for language teaching and learning.

Culture as national attributes

One way of understanding culture has been to see it as the particular attributes of a national group. It is a view of culture that sees culture as existing only as a singular phenomenon for any group and such cultures are typically labeled in terms of national affiliations: American culture, understanding the nature of culture itself and constrains what is considered as the culture of any particular group. This view has predominated in many approaches to the teaching of culture in language education (Holliday, 2010), and is manifested in textbooks in the form of cultural notes that present images of recognized cultural attributes of nations as cultural content. This view of culture treats cultural learning as learning about the history, geography, and institutions of the country of the target language. Cultural competence comes to be viewed as a body of knowledge about the country.

Culture as societal norms

This paradigm became very strong in the 1980s as the results of works by anthropologists such as Gumperz (1982a, 1982b) and Hymes (1974, 1986). This approach seeks to describe culture in terms of practices and values that typify them. This view of

cultural competence is a problem for language learning, because it leaves the learner primarily within his/her own cultural paradigm, observing and interpreting the words and actions of an interlocutor from another cultural paradigm.

Cultural as symbolic systems

One important perspective in the literature about culture is the idea that cultures as represent systems of symbols that allow participants to construct meaning (Geertz, 1973, 1983). The focus of participation in cultures as symbolic systems is on acts of interpretation – that is, the use of symbols is seen as an element of meaning-making. This means that in the context of language learning culture goes beyond its manifestation as behaviours, texts, artifacts, and information and examines the ways in which these things are accomplished discursively and interactionally within a context of use. Culture learning, therefore, becomes a way to develop the interpretive resource needed to understand cultural practices rather than exposure to information about culture.

Culture as practices

In a view of culture as practices, culture is a dialogic: it is a discursive rearticulation of embodied actions between individuals in particular contexts located in time and space (Bhabha, 1994), cultures are therefore dynamic and engagement – they are created through the actions of individuals and in particular through the ways in which they use the language. This means that meanings are not simply shared, coherent constructions about experience but rather can be fragmented, contradictory, and contested within the practices of a social group because they are constituted in moment of interaction.

1.3. Culture for language teaching and learning

It is widely acknowledged that in approaching language education from an intercultural perspective, it is important that the view of culture be broad but also that it be seen as directly

centered in the lived experiences of people. In particular, the dichotomy that exists in anthropology between culture as symbol system and culture as practices becomes particularly problematic in language teaching and learning because it can create artificial divide between meaning and action. Rather, as Sewell (1999, p 47) argues, symbols and practices are better understood as complementary: “to engage in culture practices means utilizing existing cultural symbols to accomplish some ends.” Moreover, symbolic systems exist only in the practices which instantiate, challenge, or change them.

We believe that to understand culture for language learning in a way that unites symbolic systems and practices across a range of contexts, it is necessary to go beyond a view of culture as a body of knowledge that people have about a particular society. For us, culture is not simply a body of knowledge but a framework in which people live their lives, communicate and interpret shared meanings, and select possible actions to achieve goals. Seen in this way, it becomes fundamentally necessary to engage with the variability inherent in any culture. This involves a movement away from the idea of a national culture to recognition that culture varies with time, place, and social category, and for age, gender, religion, ethnicity, and sexuality (Norton, 2000).

And, yet, culture in our understanding is a framework in which the individual achieves his/her sense of identity based on the way a cultural group understands the choices made by members, which become a resource for the presentation of the self within the cultural context (Taijfel and Turner, 1986).

Although there will be some place for cultural facts in language curriculum, it is more important to study culture as process in which learners engage rather than a closed set of information she/he will be required to recall (Liddicoat, 2002). Viewing culture as a dynamic set of practices rather than as a body of shared information engages the idea of individual identity as a more

central concept in understanding culture. Culture is a framework in which the individual achieves his/her sense of identity based on the way a cultural group understands the choices made by members, which become a resource for the presentation of the self.

A view of culture as practices indicates that culture is complex and that the individual’s relationships with culture are complex. Adding a language and culture to an individual’s repertoire expand the complexity, generate new possibilities, and creates a need for mediation between languages, cultures, and identities that they frame. This means that language learning involves the development of an intercultural competence that facilitates such mediation. Intercultural competence involves at least the following:

- accepting that one’s practices are influenced by the cultures in which one participates and so are those of one’s interlocutors;
- accepting that there is no one right way to things;
- valuing one’s own culture and other cultures;
- using language to explore culture;
- finding personal ways of engaging in intercultural interaction;
- using one’s existing knowledge of cultures as a resource for learning about new cultures;
- finding a personal intercultural style and identity.

Intercultural competence means being aware that cultures are relative. That is, being aware that there is no one “normal” way of doing things, but that all behaviours are culturally variable. To learn about culture, it is necessary to engage with its linguistic and nonlinguistic practices and to gain insights into the way of living in a particular cultural context (Kramsch, 1993a; Liddicoat, 1997a). In a dynamic view of culture, cultural competence is seen, therefore, as intercultural performance and reflection on performance.

1.4. The Intercultural: Understanding Language, Culture, and their Relationship

The interrelationship between language and culture in communication will be discussed on the basis of the diagram presented in Figure 2. Language mediates cultures; however, in perception of human practices there is a perception that some aspects of practice is more “cultural” and others are more “linguistic”. Figure 2 represents the language-culture interface as a continuum between aspects in which culture is the most apparent construct through to those in which language is the most apparent construct, but recognizes apparent construct that regardless of the superficial appearance, both language and

culture are integrally involved across the continuum. Figure 2 represents a number of ways in which language and culture intersect in communication, from the macrolevel of world knowledge, which provides a context in which communication occurs and interprets to the microlevel of language forms.

At its most global level culture is a frame in which meanings are conveyed and interpreted and at this level apparently is least attached to language (Liddicoat, 2009). Culture as context comprises the knowledge speakers have about how the world works and how it is displayed and understood in act of communication (see e.g. Fitzgerald, 2002; Levin and Adam, 2002).

Figure 2: Points of articulation between culture and language in communication

Culture most apparent			Language most apparent	
World knowledge	Spoken/ written genres	Pragmatic norms	Norms of interaction	Norms of linguistic form
↓	↓	↓	↓	↓
Culture as context	Culture in general text structure	Culture in the meaning of utterances	Culture in the positioning units of language	Culture in linguistic and paralinguistic structure

The linguistic dimension of world knowledge is often ignored, although such knowledge of the world is associated with and invoked by language (and other semiotic systems). This means that the message itself is not simply a sum of linguistic elements of which it is composed, but also includes additional elements. For example, the English term “sacred site” at the lexical level indicates only a location that has a religious or spiritual association or where a religious activity is carried out. In Australian English, however, it has a very specific association that is not inherent in its lexical meaning. The term sacred site applies only to sites that have association with traditional indigenous religious beliefs.

The intersection of culture and communication is not simply one of the content or meaning of messages; it also applies to the form of messages, and the ways in which these forms are evaluated and understood. Like other parts of language, texts are cultural activities and the act of communicating through speaking or writing is an act of encoding and interpreting culture (Kramsch, 1993a). Culture interacts with the forms of communication in three broad ways:

- the (oral and written) genres which are recognized and used;
- the properties of the textual features used in communication;

- the purposes for which these textual structures are used (Liddicoat, 2009).

In pragmatic norms and norms of interaction, the effect of culture on communication can be seen more immediately in intercultural communication than in text structures. Pragmatic norms refer to norm of language use, especially to politeness. They encompass knowledge of the ways in which particular utterances are evaluated by a culture. For example, the French *Donne-moi le livre* and English “Give me the book” may mean the same thing, but they cannot be used in the same contexts. The French version would be considered adequately polite in a broader range of contexts than the English version would be (Béal, 1990). Norms of interaction refer to what is appropriate to say at a particular point in a conversation, and what someone is expected to say at this point.

From an intercultural perspective, linguistic form is not simply a structural feature of language. Instead, “every language embodies in its very structure a certain world view, a certain philosophy” (Wierzbicka, 1979, p. 313). Acts of communication are made up of structural elements: lexicon, morphology, syntax, etc. Each of these forms part of a particular cultural frame. The influence of culture on linguistic forms is best recognized in the lexicon, in which words are seen as embodying culturally contexts conceptual systems. Lexical items are used to organize a social and physical universe and to construct patterns of similarity and differences between categories. For example, core words are full of cultural connotations, if not unique prototypical representations. In Japanese, core words like *zabuton* (a cushion used on bamboo-mesh floors as a chair) or *yunomi* (a Japanese teacup) are full of societal connotations. *Zabuton* are used in traditional ceremonies, old country homes, and formal social visits, among other cultural functions. *Yunomi* are traditionally used for drinking Japanese green tea only, while other teas are served in Western-style *kappu* (from the

English *cup*). In the dominant North American culture, *bitch* is a negative term, yet can be a term of affection between intimate friends in the African American community. *Pendejo* is a contemptuous term used throughout Latin and South America, yet is a word expressing companionship in Costa Rica.

In language teaching it is possible to identify a distinction between a cultural perspective and an intercultural perspective (Liddicoat 2005b). A cultural perspective implies the development of knowledge about a culture, which remains external to the learner and is not intended to confront or transform the learner’s existing identity, practices, values, attitudes, beliefs, and worldview. An intercultural perspective implies the transformational engagement of the learner in the act of learning. The goal of learning is to decenter learners from their preexisting assumptions and practices and to develop an intercultural identity through engagement with an additional culture. The borders between self and other are explored, problematized, and redrawn. In taking an intercultural perspective in language teaching and learning, the central focus for culture learning involves more than developing knowledge of other people and places (Liddicoat 2005b). It involves learning that all human beings are shaped by their cultures and that communicating across cultures involves accepting that one’s own and one’s interlocutors’ assumptions and practices are formed within a cultural context and are influenced by the cultures in which they are formed, also acknowledging the diverse ways that assumptions and practices are at play in communication. Learning another language can be like placing a mirror up to one’s culture and to one’s assumptions about how communication happens, what particular messages mean, and what assumptions one makes in daily life. Effective intercultural learning therefore occurs as the student engages in the relationships between the cultures that are at play in the language classroom.

2. Language Teaching and Learning as an Intercultural Endeavor

The intercultural in language learning

An intercultural orientation focuses on languages and cultures as sites of interactive engagement in the act of meaning-making and implies a transformational engagement of the learner in the act of learning. Here learning involves the student in a practice of confronting multiple interpretation, which seeks to decenter the learner and to develop a response to meaning as the result of engagement with another culture (Kramsch and Nolden, 1994). Here the border between self and other is explored, problematized and redrawn. We strongly believe that language learning becomes a process of exploring the ways language and culture relate to lived realities – the learners' as well as that of the target community.

Byram and Zarate (1994) have articulated aspects of the interculturality involved in language learning through the notion of *savoir* (knowledge). *Savior* refers to knowledge of self and others, of their products and practices and the general process of interaction. *Savior* constitutes a body of knowledge on which other operations can be performed. These further operations are described by Byram and Zarate (1994) as:

- *savoir être*: an attitudinal disposition towards intercultural engagement manifested in approaching intercultural learning, with curiosity, openness, and reflexivity.
- *savoir comprendre*: learning how to explain texts, interactions and cultural practices and to compare them with aspects of one's own culture.
- *savoir apprendre*: the ability to make discoveries through personal involvement in social interaction or in the use of texts.

Byram (1997) adds a further dimension, *savoir s'engager*, which refers to the ability to make informed critical evaluations of one's own and other cultures. It is the capacity for critical cultural awareness that includes investigating and

understanding one's own ideological perspective in communication and engaging with others on the basis of this perspective.

The model of *saviors* has been influential, but some limitations have been identified in the way it constructs the intercultural. Liddicoat and Scarino (2010) argue that the model of *saviors* does not elaborate on the important ways in which language affects culture and affects language, and how the learner understands this.

An intercultural ability includes awareness of the interrelationship between language and culture in the communication and interpretation of meanings. Our understanding is always informed by the past and present of a particular language and culture and, in intercultural contacts, it is necessary to recognize the same in others (Liddicoat and Scarrino, 2010). This means that intercultural language learning calls for understanding the impact of such situatedness on the process of practices of communication and on social relationships between interlocutors. Through experiences of engagement with languages and cultures, the intercultural learner can develop an increasingly complex sense of self as a user of language and a cultural being, acting on and in the world. The intercultural is manifested through language in use, through interpreting and expressing meaning across cultural boundaries in dialog with self and others, drawing on awareness and knowledge gained through previous experience, and recognizing the possibility of multiple interpretations of messages and the culturally embedded nature of meanings (Liddicoat and Scarrino, 2010).

2.1. The Learner as Focus

Language teaching and learning from an intercultural perspective places the learner at the meeting point of languages, cultures, and learning. That is, intercultural understanding is not an abstract, but rather an embodied process.

2.2. Language learner as learner and as language user

The learner is involved in linguistic and cultural process of mediation of knowledge (Vygotsky, 1978): “Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and actions to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other’s social and mental activity” (Lantolf and Thorne, 2006, p. 79). The act of learning therefore, the teacher and learner use cultural products as tools to assimilate, create, or produce new knowledge and understanding. The most significant of these cultural products is language, whether written or spoken. Learning, then, is an interaction between language and culture for and within each learner. In language learning, however, the positioning of the learner is more complex, as encultured understandings derived from the learner’s home culture encounter the encultured understandings of the target-language community. All languages and cultures the learner encounters play a role in the mediation processes involved in learning, and in this way the learner is positioned in an intercultural space in which multiple languages and cultures are the tools through which learning is achieved.

A related positioning for the second or foreign language learner is as nonnative speaker of the new language. This positioning as *language learner* effectively locates the learner being in some ways deficient in relation to his/her polar other – the native speaker (Davies, 1991; House and Kasper, 2000). In learning the second or foreign language, the learner is positioned in relation to the new culture in problematic ways – the dimension that is most clearly articulated is that of an outsider and as a less competent outsider at that.

The concept *language learner as language user* means understanding the learner as using and being able to use language for personal expression through which the learner has opportunities to

develop a personal voice in the target language. This positioning of the learner as language user focuses attention more clearly on the learners themselves and on what each learner brings to the act of learning and what the learner needs to attend as a user of a new language. Understanding the language learner/user as intercultural speaker requires moving beyond the lens of the native speaker. The intercultural speaker needs to be able to engage with, reconcile, and reflect on multiple languages and cultures. Central to the concept of intercultural speaker is the idea by the monolingual of mediating between cultures (Byram, 2002; Gohard-Radenkovic *et al.*, 2004). That is, the intercultural speaker is involved not only in participating in interactions with members of other cultures, but also in a process of interpretation.

2.3. Principles for Teaching and Learning Languages from an Intercultural Perspective

The discussion in this article so far give rise to a particular set of principles that underlie an intercultural perspective of language teaching and learning. Five core principles can be considered as a base for language learning: active construction, making connections, social interaction, reflection, and responsibility (Liddcoat, 2008; Liddcoat *et al.*, 2003). These principles are not themselves fundamentally intercultural, but they can be seen as preconditions for an intercultural perspective.

Active construction refers to a way of understanding how learning happens in language learning. The teacher creates opportunities through which learners come to make sense of their encounters with language and culture and how they relate to each other. Learning then involves from purposeful, active engagement in interpreting and creating meaning interaction with others, and continuously reflecting on one’s self and others in communication and mean-making in variable contexts.

Making connections is a principle that acknowledges that languages and cultures are not acquired or experienced in isolation. In coming to

engage with a new language and culture, a learner needs to connect the new to what is already known. This means first articulating his/her own starting position for engaging with the new, including the *intracultural* experiences they bring to the learning, that are already developed within the individual's existing linguistic and cultural frames and multiple memberships in a variety of social domains.

Social interaction is a principle that recognizes both that learning is a fundamentally interactive act and that interaction with others is the fundamental purpose of language use. Learning and communicating interculturally means continuously developing one's own understanding of the relationship between one's own framework of language and culture and that of others.

Reflection is fundamental to any teaching and learning process that focuses on interpretation. Learning from reflection arises from becoming aware of how we think, know, and learn about language, culture, knowing, understanding, and their relationships, as well as concepts as diversity, experience, and one's own intercultural thoughts and feelings. The process of reflection in intercultural learning is both affective and cognitive.

Responsibility is a principle that recognizes that learning depends on the learner's attitudes, dispositions, and values, developed over time; in communication this is evident in accepting responsibility for one's way of interacting with others within and across languages and for striving continuously to better understand self and others in the ongoing development of intercultural sensitivity and intercultural understanding.

3. Suggestions for teaching and learning activities

3.1. Quizzes

Quizzes may be good in sharing in pairs the students' existing knowledge and common sense, predicting information, and introducing differences and similarities across cultures. Here,

getting the correct answer is less important than thinking about the two cultures. Similarly, when watching a video or working with some other materials, students can be asked to identify particular features and note all the differences from their own culture.

3.2. Movies via video

Movies communicate a social reality via authentic materials or realia of a target speech community to language teachers to help students not only discuss the unique relationship of a language to the society studied but also establish the auditory, visual, and mental links students need for possible interaction with people from the speech community observed. Bringing native materials in the form of movies into classes indeed developed students' knowledge and skills for analysing and comparing key cultural elements in both their and foreign cultures. Specifically, the students seemed to have developed not only a perspective on how language and culture affect or interact with each other but also sensitivity to cultural differences and intercultural negotiation.

3.3. Guest speakers and discussions/panel discussions

Inviting a/some guest speaker(s) from other countries and classroom discussions can help students contrast their own cultural orientation with the cultural orientation of the invited speaker(s). In the class, they compare and contrast, but are not encouraged to judge. The guest(s) are asked to talk about their own experiences in their own countries and then discuss the cultural adaptation process when they first came to Vietnam. They may talk about their experiences namely: the Vietnamese college structure and life; food and housing arrangements; the organisation of the town where they are staying; how friends treat each other; how nice "nem" and "phở" are (the most representative traditional Vietnamese food). They are encourage to talk about Vietnamese students' verbal patterns in classrooms (that is, they hardly talk and discuss and raise a hand to question, so Vietnamese

students are not active in conversation, especially female students); and Vietnamese students' nonverbal patterns (that is, they don't make any gestures when presenting their own ideas), or touch upon specific aspects of Vietnamese culture, for example local traditional festivals, water puppet etc. This kind of experiences may help students in recognising stereotyping and the results of looking at others through one's own cultural lens. It is easier to recognise such behaviours in someone from another culture than in oneself; thus, this activity for classes was a real breakthrough.

3.4. Role-plays and simulations

Role-play or simulation, which has consistently been advocated by practitioners of communicative language teaching, can also become an effective classroom activity for teaching and learning from intercultural perspective. By designing a task appropriate for this kind of teaching so that it provides opportunities for exploring unfamiliar perspectives, teachers can encourage learners to "de-centre" from their self-referenced criteria and see the world temporarily through their negotiated third place/eye, thereby, increasing intercultural insight.

The role-play called critical incident, as suggested by Corbett (2003) takes examples of communication breakdowns as a result of cultural misunderstanding. In one example, a middle-aged British couple in Seoul, Korea is formally invited to dinner at their Korean woman friend's house. The Korean woman cooks some Korean food and orders a considerable amount of food, which is indeed more than she actually needs and nicely decorates the food on the kitchen table. Her British friends manage to eat most of the food on the table. After the British couple leaves, the Korean woman mentions to her son that the British people were nice and quite well dressed, but rather greedy. Meanwhile, back home, the British couple tells their children that the Korean woman is so kind and sweet, but unreasonably lavish. Students are set the following task: (1)

Imagine you are the Korean woman's son; how would you explain the British couple's behaviour to her? In addition, (2) Imagine you are the British couple's children; how would you explain the Korean woman's behaviour to them? Here, learners are put into the position of occupying the "intercultural stance", as coined by Ware and Kramsch (2005), that is, trying to see one person's cultural behaviour from the perspective of another and attempting to interpret it. For instance, one could explain that the Korean woman was demonstrating her hospitality by providing as much food as possible, even if that is more than necessity. In fact, it is customary in Korea that when inviting guests and friends, hosts have to show their sincere welcome with the expansive preparation of food. However, the British couple – as is true of the older generation like them who were brought up in the aftermath of Second World War – were so accustomed to being in frugal and disliking being thought of as wasteful, that they felt compelled to eat as much they could of what was presented to them. This dinner is an effective representation of communication breakdown from cultural misunderstandings, in which the Korean host's culturally determined behaviour can be misinterpreted by guests, and vice versa. The critical incident activity indeed helps inform the relationship between people who might hold quite different opinions about the world and how they might behave in various circumstances.

3.5. Virtual learning environments via the Internet

Adopting an ethnographic lens and exploring different cultures and reflecting on one's own takes rather a long time. However, most learners of foreign languages do not have the opportunity to experience other cultures first-hand for a long period; instead, these times of globalisation via the Internet have enabled many learners individually or in class groups to make direct contact with people from other cultures. This new advent of a virtual learning environment (that is, a variety of the Internet-based communication applications

and e-mail) indeed offers exciting possibilities for exploring each other's language and culture through ethnographic tasks across the world.

Conclusion

Intercultural teaching and learning today is not just a trend; it is a must. Both teachers and learners should bear in mind that only linguistic competence cannot always help communicators sufficiently achieve their goal(s) due to differences in languages and cultures between nations. Language learners should become competent intercultural communicators as the world is shrinking at a high speed, and intercultural interactions are inevitable. Globalization requires fully understanding both linguistic and cultural norms and values to enhance and strengthen relationships between nations. Thus, cooperation and peace could be secured, and happiness can be prevail all over the Globalized World.

REFERENCES

1. Béal, C. (1990) It's all in the asking: A perspective on cross-cultural communication between native speakers of French and native speakers of Australian English in the workplace. A. Pauwels (ed.), *Cross-cultural Communication in the Professions in Australia* (pp. 23-52). Melbourne: ALAA.
2. Bennett, J.M. (1993) Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. R.M. Paige (ed.), *Education for Intercultural Experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
3. Bennett, J.M, Bennett, M.J., & Allen, W. (1999) Developing intercultural competence in the language classroom. R.M. Paige, D.L. Lange & Y.A. Yershova (eds), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum* (pp. 13-46). Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.
4. Bennett, M.J. (1998) Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. M.J. Bennett (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication* (pp. 191-214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
5. Bhabha, H.K. (1994) *The location of culture*, Routledge, New York.
6. Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
7. Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, E., & Allat (1991) Young people's perception of the other culture. D. Buttjes & M. Byram (eds), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 103-119). Clevedon: Multilingual Matters.
8. Byram, M., & Zarate, G., (1994) *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Strasbourg: Report for the Council of Europe. Routledge, New York and London.
9. Carey, J.W. (1989) *Communication as culture: Essays in media and Society*,
10. Chomsky, N. (1965) *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
11. Davies, A. (1991) *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
12. Curnow, T.J. (2009) Communication in introductory linguistics. *Australian Journal of linguistics*, 29 (1): pp 27-44.
13. Davies, A. (2005) *A Glossary of Applied Linguistics*. Edinburgh University Press, Edinburgh
14. Eisenclas, S. (2009) Conceptualising "communication" in second language acquisition. *Australian Journal of linguistics*, 29 (1): 45-58.
15. Fitch, W.T., Hauser, M. D., and Chomsky, N. (2005) *The evolution of the language faculty: Classifications and implications*. *Cognition*, 97 (2): pp. 179-210.
16. Fitzgerald, H. (2002) *How different are we? Spoken Discourse in Intercultural communication*, Multilingual Matters, Clevedon.
17. Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
18. Geertz, C. (1983) *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
19. Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. Penz, H., and Zarate, G. (2004) La médiation culturelle en didactique des langues comme processus in *La médiation culturelle en didactique des langues* (eds G. Zarete, A. Gogard-Radenfovic, D. Lussier, and H. Penz). Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 225-238.
20. Gumperz, J.J. (1982a) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Gumperz, J.J. (1982b) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Haugh, M. and Liddicoat, A.J. (2009). Examining conceptualization of communication. *Australian Journal of linguistics*, 29 (1): pp 1-10.
23. Heath, S.B. (1986) *Beyond Language: Social and Cultural factors in Schooling Language Minority Students*. Sacramento, CA: California State Department of Education.

24. Holliday, A. (2010) *Intercultural Communication and Ideology*, Sage, London.
25. House, J. and Kasper, G. (2000) *How to remain a non-native speaker, in Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (Cognitive Aspects of foreign language learning and teaching), Tübingen, pp. 101-118).
26. Hymes, D.H. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
27. Hymes, D.H. (1986) Models of interaction and social life. J.J. Gumperz & D.H. Hymes (eds), *Directions in sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
28. Kaplan, R.B. (1966) Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16:1-20.
29. Kasper, G. (1997) The role of pragmatics in language teacher education. K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (eds), *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher Education* (pp. 113-136). New York: Macgraw-Hill.
30. Kramsch, C. (1993a) *Context and Culture in Language Education*. Oxford: Oxford University Press.
31. Kramsch, C., & Nolden, T. (1994) Redefining literacy in a foreign language. *Die Unterrichtspraxis*, 27,1:28-35.
32. Kramsch, C. (2008) *Ecological perspectives on Foreign language education*. *Language Teaching*, 41 (3): pp. 389-408.
33. Lantolf, J.P., and Thorne, S. (2006) *Sociocultural Theory and Genesis of second language development*. *Language teaching*, Oxford University Press, New York.
34. Levin, D.E., and Adam, M.B. (2002) *Beyond language: Cross-Cultural Communication*, Prentice Hall, Upper Sadle River, NJ.
35. Liddicoat, A.J. (1997a) Everyday speech as culture: Implications for language teaching. A.J. Liddicoat & C. Crozet (eds), *Teaching Language, Teaching Culture* (pp. 55-70). Canberra: Applied Linguistics Association of Australia.
36. Liddicoat, A.J. (2002) *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*. *Babel*, 36 (3): 4-37.
37. Liddicoat, A.J. (2005b) Culture for language learning in Australian language-in-education policy. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28 (2): 1-28.
38. Liddicoat, A.J. (2009) Communication as culturally contexted practice: A view from intercultural communication. *Australian Journal of Linguistics*, 29 (: 115-133.1)
39. Liddicoat, A.J., and Scarino, A. (2010) Eliciting the intercultural in foreign language education, in *Testing the Untestable in Foreign education* (eds A. Pram and I. Sercu). Multilingual Matters, Clevedon pp. 52-73.
40. Liddicoat, A.J., and Scarino, A. (2013) *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons, Ltd, Publication.
41. Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, Ethnicity and Educational and Educational change*, Longman, London.
42. Odlin, T. (1994) *Introduction, in Perspectives of Pedagogical Grammar* (ed. T. Odlin), Cambridge University Press, Cambridge pp. 1-22.
43. Sacks, H. (1975) Everyone has to lie, in *Sociocultural Dimensions of Language Use* (eds M. Sunches and B.G. Blount), Multilingual Matters, Clevedon pp. 413-429.
44. Saussure, F. (1916) *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.
45. Schmidt, R. (1993) Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.
46. Sewell, W.H., Jr. (1994) The concept(s) of culture, in *Beyond the Cultural Turn* (eds. V.E. Bonnel and I. Hunt), University of California Press, Berkeley, CA, pp. 35-61.
47. Svalberg, A.M.L. (2007) Language awareness and language learning. *Language teaching*, 40: 287-308
48. Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour, in *The Social Psychology of Inter Group Relations* (eds. W.G. Austin and S. Worchel) nelson-hall, Chicago, MI pp. 220-237.
49. Wierzbicka, A. (1986) Does language reflect culture? Evidence from Australian English. *Language in Society*, 15:349-373.
50. Wierzbicka, A. (1991) *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
51. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process* (trans. M. Cole), Harvard University Press, Cambridge, M.A.
52. Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

BẢN SẮC NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA

Andreas Gardt

Trường Đại học Kassel, Đức

LANGUAGE AND CULTURAL IDENTITY

0. Introductory remarks on language and identity

1. Language and the concept of ‘nation’

2. Language, nation, and the community of speakers

3. ‘Threats’ to linguistic identity

4. Language policy and the rise of English

0. Introductory remarks on language and identity

The relationship between language and identity is always close. This is true both for individuals as well as for groups. For an individual, it may be sufficient to say “Good morning!” in English or whatever his native language is to be identified as a speaker from a specific country or a specific region, or as someone with a certain kind of formal education, or someone belonging to a certain social class. Our phonetic patterns, our speaking volume and rhythm, our choice of words and of grammatical constructions function as identity markers. When we speak, it makes others think that we are intelligent, vulgar, witty, or arrogant.¹

Ascribing identity to a speaker is always a twofold move: it isolates him from all others – “identity as uniqueness” (as John Joseph calls it; Joseph 2004, 37) - and, at the same time, ascribes him to a particular group – “identity as sameness”.

One must not forget, however, that correlating language and identity does not imply a purely

passive attitude on the part of the speaker, in the sense that he is passively exposed to the judgement of others. Inasmuch as he can influence his language, he can perform what Robert Le Page and Andrée Tabouret-Keller call “acts of identity” (1985), i.e. the conscious or subconscious choice of linguistic features to signal identity with a particular social group (as, for example, young people do when using their in-group-language). *Doing identity* one could call it, in analogy to *doing gender*.

What is true for the language of an individual is also true for a language as a whole, for a national language. From the outside, i.e. from the perspective of speakers of other languages, a given national language and its speakers may be judged in a certain way, including appraisals of the speakers’ (alleged) ‘national character’ (e.g.: ‘French is an elegant language – just like its speakers’). But the speakers of this language themselves may also regard and use their language as an expression of their national identity, sometimes up to a point where they pass laws to protect their language from foreign influence. This illustrates two points, which I will come back to later: Firstly, that linguistic identities are not static but dynamic phenomena, and, secondly, that linguistic identities are not ‘given’ but are constructed socially.

¹ Although it is possible to define these markers individually, the perception of our language by others is - as sociolinguistic research has shown - a holistic perception, which is dominated by the overall constellation of the linguistic variables; cf. Auer 2007, 12: “a gestalt-like stylistic expression”. - For examples see also Joseph 2004, 1ff.

In my paper, I will concentrate on collective linguistic identity, on a national level, as national identity is a particularly important form of cultural identity.

1. Language and the concept of ‘nation’

National languages are not just the *product* of an existing nation, but they also help to define the nation. In numerous definitions of what a nation is, language is mentioned as an important criterion. The *Oxford English Dictionary* defines “nation” this way (SOED 1973 ed.).

“A distinct race or people, characterized by common descent, language, or history, usu. [i.e. usually] organized as a separate political state and occupying a definite territory“

The definition includes three typical aspects of the concept of *nation*:

- a political aspect (*political state; territory*)
- a cultural aspect (*language; history*)
- an ethnic aspect (*race; people; descent*).

However, there is a fourth aspect of the meaning of “nation” which is not mentioned in the definition of the OED:

- volition.

The nation is also often regarded as the expression of a common will of its citizens.

Of course, these four aspects do not appear in all texts on linguistic identity all of the time. In Germany, for historical reasons the cultural and the ethnic aspects played a prominent role. Among them, language was of great importance. In 1813 the German poet Theodor Körner wrote²:

“What links us, is the holy tie of language, is our God, our fatherland/is our faithful German blood“.

² “Uns knüpft der Sprache heilig Band, / Uns knüpft ein Gott, ein Vaterland / ein treues deutsches Blut“ (Theodor Körner: “Jägerlied”, 1813).

The political unit (*fatherland*) is linked to the cultural dimension (*language*), to the ethnic dimension (*blood*), and to religion (*God*), i.e. to another cultural aspect of *nation*.

In statements like this the nation is not seen as the result of historical processes and decisions taken by social individuals, but as something of an almost timeless quality. The more ideological these comments become, the more ahistorical they become. The political entity (*nation, country, empire, fatherland*) is then presented in a way that suggests that it contains a kind of core which transcends time and guarantees the identity of the entity, its sameness throughout history – which, in fact, is a basic assumption in identity discourse. And within the logic of this argument this does not seem altogether implausible: After all, how can something function as a firm point of orientation, if it is not stable in itself? History and social change are the enemies of identity politics.

This essentialist view of the nation stands in sharp contrast to the approach taken in contemporary research. Benedict Anderson speaks of the nation as an *imagined community* (1991): it is not only kept alive only by the wish or desire to belong to it, but it is brought into being by the will to create it. In a similar way, Stuart Hall speaks of *narrating the nation* (1996), and Eric Hobsbawm and Terence Ranger use the expression *the invention of tradition*.³ These analytical approaches are constructivist: social entities are

³ Hobsbawm 1983, 1: “‘Invented traditions’ is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual and symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past. In fact, where possible, they normally attempt to establish continuity with a suitable historic past.” – See also Hutchinson/Smith on ethnicity (1996, 6f.): ethnic groups show six central features: a common proper name; a myth of common ancestry/fictive kinship; shared historical memories/shared memories of a common past; one or more elements of common culture, normally including religion, customs or language; a link with a homeland (not necessarily physical, but symbolic); a sense of solidarity.

not seen as the inevitable results of processes governed by teleological laws, but as social constructions governed by social interests. To point out the constructivist dimension of an entity like a nation does not mean, however, that it has no ontic reality. Of course, it has: once the concept of nation has been established, it is part of what we regard as ‘objective reality’. And to point out, that there is no ‘natural necessity’ for a nation to become reality, does not mean to say, that at any point in history anything is possible.

A short summary of the first section:

In definitions of the concept of *nation* four aspects play a dominant role – a political, a cultural, an ethnic and a volitional aspect. In different countries, different aspects dominate: In Germany, for example, the cultural dimension of the concept (with language being central to it) and the ethnic dimension (common descent) were of particular importance. Whereas modern research regards nations as the results of processes of social construction, identity politics tend to point out the assumed ontological, ‘natural’ quality of the nation.

2. Language, nation, and the community of speakers

Much of what has been said about the nation is also true for the national language.

Jacob Grimm, as one of the Grimm brothers best known for his collection of fairy tales, was also one of the leading historical linguists of his time. With his brother he started a comprehensive German dictionary, the preface of which he ended in these words in 1854:

“Beloved German countrymen, of whatever territory or belief you may be, enter the great hall of your inherited, ancient language, learn it, hallow it and cherish it, the life and future of your people depend on it.”⁴

⁴ “Deutsche geliebte landsleute, welches reichs, welches glaubens ihr seiet, tretet ein in die euch allen aufgethane halle eurer angestammten, uralten sprache, lernet und

There are many statements like this, from many countries. To mention just one more from the German tradition: In 1982, a few years before the fall of the Berlin Wall, the East German writer Peter Schneider states in his book “Der Mauerspringer”:

“If there is still a fatherland of the Germans, it has most likely survived in their mother tongue.”⁵

These and many other quotations illustrate that in the discussion of language and identity there is often the assumption of a strong interdependence between language, its speakers (the *people*) and the political entity (*nation, empire* etc.).

Current linguistic theory is characterized to a high degree by the conviction that language does not just denote pre-existing reality, but segments the amorphous mass of impressions into distinct semantic units, thus guiding our view of reality along these lines of segmentation. In an early text of the 17th century, the English philosopher and statesman Francis Bacon had put it in a nutshell by saying “*verba res secant*” – words dissect things (*Novum Organum*, aphorism 59). This constructivist position is, as said before, widely accepted in present academic thought (and not just in the field of linguistics), and Wilhelm von Humboldt’s remark from the 19th century is still regarded as valid: that the different languages are “the means of the particular ways of thinking and feeling of the nations”.⁶ According to this view, it is due only to this linguistic structuring that we can deal with reality intellectually: a national language contains a particular view of the world which more or less guides our thinking, our cognitive access to reality.

This view of the close correlation between language and thinking leads to my next point:

heiligt sie und haltet an ihr, eure volkskraft und dauer hängt in ihr” (Grimm 1854, LXVII).

⁵ “Wenn ein Vaterland der Deutschen weiterhin existiert, so hat es am ehesten in ihrer Muttersprache überlebt.”

⁶ “die Organe der eigenthümlichen Denk- und Empfindungsarten der Nationen” (Humboldt 1821[?], 26)

3. 'Threats' to linguistic identity

An alleged threat to the language is nearly always also perceived as a threat to the identity of the corresponding community of speakers and the corresponding cultural/political entity. Despite the differences between the various historical situations, there is an underlying pattern to this argument which appears again and again. To give only a few examples, both from history and from the present.

In a German text of 1647 the author states that by the use of French loan words in German "the German spirit is alienated, the natural way is corrupted" (Hille 1647, 3).⁷ And, in a very similar mode: "If you make [your] language a maid [by using foreign words, thus serving foreign interests, A.G.], you will become a servant".⁸

In the current debate on the presence of English loan words in German (anglicisms) most of the arguments bear a striking resemblance to the arguments used against French loan words in the 17th century. The most conservative position in this debate is held by the *Verein deutsche Sprache* [Association for the German Language], a private language society.

To quote from a programmatic article written by a leading member of the society (Dieter 2004, 142):

"the spoken and written vocabulary of a language could [...] 'be described as' the (genocultural) code of that 'culture which uses it' (Kerckhove 1994: 158). Put simply: 1 word stem = 1 gene. [...] Too many mutations at once [...] destroy the phenotype. This is how a linguistic breach is occurring at present - called 'Denglisch' in Germany [...]."

Structurally, this modern argument is not

⁷ "Durch die Sprachverderbnis wird die Rede / und der Teutsche Geist erfremdet / die rechte Art / verunartet" (Hille 1647, 3).

⁸ "Machst du die Sprach zur Magd: So wirst du werden Knecht" (Sigmund von Birken, in Neumark 1668, b6r).

different from traditional arguments: language corresponds to the culture of its speakers on a very basic level. When language is influenced in its 'deep structure' by foreign elements, this will inevitably affect the culture in its 'deep structure' as well. The term "Denglisch" reflects this mutation: following the logic of the argument, it *should* be either "Deutsch" or "Englisch" – but not a hybrid: *Denglisch*. As the author of 1647 put it: by foreign words "the natural way is corrupted" (Hille 1647), a change of the species has taken place. This line of thought ignores the central cultural quality of language by turning it into a biological phenomenon, thus 'de-socialising' and 'ontologising' it.

A second quotation by the *Verein deutsche Sprache*⁹:

The use of English words in German "weakens the linguistic and cultural autonomy of the European countries. The linguistic autonomy as the most important sign of the economic and cultural independence of the European countries threatens to get lost".

The organisers of the *Verein deutsche Sprache* make it quite clear that the loss of European "linguistic and cultural autonomy" would be a sign of the subordination of Europe to the United States, to its (alleged) linguistic and cultural dominance. Structurally, this conviction is identical to the one set forth in the above quoted text from 1668: "If you make [your] language a maid, you will become a servant".

Before I come to my final point, let me sum up what has been said so far.

Language plays a central role in the formation

⁹ "Diese Entwicklung ist nicht nur eine Modeerscheinung - sie schwächt die sprachliche und kulturelle Eigenständigkeit der europäischen Länder. Die sprachliche Eigenständigkeit als wichtigstes Merkmal der wirtschaftlichen und kulturellen Selbstbehauptung der europäischen Länder droht allmählich verloren zu gehen." (<http://www.vds-ev.de/leitlinien>) (20.7.2014)

both of individual and collective identity. In identity discourse what is regarded as true for the nation is also regarded as true for the national language: both are seen to possess a quality that transcends time, neither of them is regarded as a social construction, but, more or less, as a natural phenomenon. And in the logic of this argument, only *because* they are ‘natural’, they can provide identity to their citizens and speakers.

In this process, language is not just a passive expression of peoples’ thinking, but it helps to shape their thinking: each language contains a specific view of the world, which its speakers grow up with and which guides their cognitive access to reality.

Because language, speakers, and the cultural/political unit correspond with each other so closely, a threat to the language is always also seen as a threat to the identity of the speakers and to the well-being of the cultural/political body.

In linguistic identity politics – in fact, in any kind of identity politics – identity is regarded as stable, permanent, natural, not as socially constructed. In academic discourse, the opposite is the case: identity is regarded as man made, as the result of social dynamics. The same holds true for language: in popular discourse (in folk linguistics, so to speak) a language that is supposed to supply identity tends to be seen less as a historical and social phenomenon, exposed to change, following fashions, but rather as something monolithic, resting in itself. Whereas in linguistics and in the social sciences the opposite is assumed.

– So where does this leave us? How are we to respond to the ever greater influence of English in a world of globalization?

4. Language policy and the rise of English

It think it was the British Linguist David Crystal who first called English “the

Tyrannosaurus Rex” of languages¹⁰, devouring any language that gets in its way. However, English cannot be blamed for everything: changes in the linguistic world map are not always or only due to the international spread of English. The rapid increase of various forms of communication, in combination with an increase of mobility and a drift from rural, seclused areas to larger cities are major reasons for the decrease in the use of minority languages. In Europe, there has been a response to this by the European Council, which in 1992 passed the *European Charter for Regional or Minority Languages*. In May 2014 the Council renewed its claims:

“The Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML) recalls that the Charter is designed for pluralist and multilingual societies and reiterates that ‘the protection and promotion of regional or minority languages in the different countries and regions of Europe represent an important contribution to the building of a Europe based on the principles of democracy and cultural diversity within the framework of national sovereignty and territorial integrity’ (Preamble of the Charter).”¹¹

So one way of trying to protect one’s linguistic and thus cultural identity is:

a) protection of regional/minority languages

While this measure may be described as a ‘positive move’ – as it helps to increase linguistic plurality – a second kind of linguistic policy measure consists of a ‘negative move’, by trying to exclude exogenous linguistic elements, particularly loan words, such as anglicisms:

b) exclusion of foreign linguistic influence (e.g. loanwords)

This can take place on the legal level, and there are several countries which have chosen this

¹⁰ See also Swales 1997.

¹¹ http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default_en.asp

alternative, among which France is a well known example.¹² Since 1635 France has had the *Académie Française* which controls the usage of French. However, the decisions of the *Académie* are not binding legally, which is different in the case of the *Loi Toubon*, a law passed in 1994, regulating the use of non-French languages in the public sphere (commercial slogans, for example, must be translated into French).

English loan words may stick out clearly from the surface of a native language, thus provoking opposition concerned with questions of linguistic identity. But of far greater cultural impact for a language and its speakers might well be the practice of using English for certain areas of intellectual life, i.e. for specific fields of knowledge in the sphere of science.¹³ In some scientific disciplines not just publishing in English has become standard practice in a number of countries, but also the teaching of university courses.

It is extremely difficult to come to a decision in this question, that does justice to all its dimensions. Of course, any scientist who wants to join the international scientific community will have to follow its rules, i.e. publish papers in chemistry, the nanosciences or in internet technology etc. in English. For the country and culture he lives in, however, this will mean that sooner or later whole areas of knowledge cannot be dealt with anymore by the public, as the necessary linguistic means – such as the special terminology – are not available in his native language anymore. Hence, these areas of knowledge are not accessible cognitively anymore for anyone who does not speak English. In a curious way, this situation reminds of the European Middle Ages, where only Latin was the language of scholarly discourse, and where the native languages had to fight for their ‘intellectual rights’.

But the importance of English is not as great in fields of knowledge other than the natural sciences. In many academic disciplines – ranging from law, the humanities, the social sciences, even partly up to economics – the languages and texts within these disciplines are culturally ‘loaded’ to a noticeable degree. This comes at no surprise: Languages inevitably ‘contain’ and thus reflect the culture of those who speak it, most obviously in their vocabulary. The more specific a cultural item is, the less the word that denotes it can be replaced by a word from a different language. And cultural distinctiveness also reaches beyond the lexical level of a language. German sentence structure, for example, differs from the syntactic structures of English, and the stylistic and textual traditions and approaches in dealing with a given subject matter are also quite different. Of course, this is the case even more where the typology of languages and the traditions of speaking and writing in them differ as much as they do between Indo-European and Asian languages.

In order to do justice to these demands – i.e. to accept the practical dominance of English in certain fields of knowledge *and* to accept that each language and the texts produced in it are culturally specific in many respects *and* to accept and support one’s own linguistic identity – the educational institutions of many countries are called upon to practice the teaching of foreign languages, following a rule of *a + b or c*: teaching the native language plus either English or a different language, be it German, French, Japanese, or any other language, which is either traditionally connected with a given country or which seems useful for present political or economic reasons. This then might turn out to be the most promising way to deal with the correlation of language and identity¹⁴:

+ English

¹² Christian Schmitt (2000).

¹³ For the situation in Germany cf. Ehlich 2012 and Ehlich/Meyer 2012.

¹⁴ See also Crystal 2004 and 2012.

c) teaching the native language

or + German or French or Spanish...

However, what might look like a symmetrical structure, is not really one: in most countries, where several languages are taught, English clearly dominates the other languages, for reasons mainly due to the strong geopolitical, economic, and cultural position of the United States. But no country in the world does only do business with the United States, and there will always be the need of experts who not only speak a language different from English but who are also familiar with life in the country that language is spoken in, with the political, social, economic, historical, and everyday traditions and practices of the people who live in this country. A wide range of political, economic and cultural contacts based on a knowledge of various languages has always been an advantage for any country in the world.

– We like to see identities as stable and permanent, providing reliability in the face of change.

But identities are in a state of constant flux, even if we do not notice it: we are not the same as our forefathers were a hundred or even fifty years ago. And our linguistic identities change with us. If we want to control this change, we must achieve a balance between linguistic and cultural tradition and innovation.

REFERENCES

1. Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. Ed. London/New York.
2. Auer, Peter (2007): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin.
3. Crystal, David (2004): *The past, present and future of World English*. In: Gardt/Hüppauf, 27- 46.
4. Crystal, David (2012): *Plurilingualism, pluridialectism, pluriformity*. (Plenary paper for the annual conference of TESOL Spain, Bilbao, 10 March 2012; http://ww.davidcrystal.com/David_Crystal/english.htm)
5. Dieter, Hermann H. (2004): *Does ‚Denglish‘ Differentiate our Perceptions of Nature? The View of a Nature Lover and Language, Fighter‘*. In: Gardt/Hüppauf, 139-154.
6. Ehlich, Konrad (2012): *Sprache(n) und Universität. Eine Skizze*. In: Heike Roll/Andrea Schilling (eds.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Duisburg, 17-31.
7. Ehlich, Konrad/Hans Joachim Meyer (2012): *Thesen zur künftigen Rolle des Deutschen in der Wissenschaft und zu den Chancen wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit*. In: Heinrich Oberreuter/Wilhelm Krull/Hans Joachim Meyer/Konrad Ehlich (eds.): *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs*. München, 30-34.
8. Gardt, Andreas (ed.) (2000): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin.
9. Gardt, Andreas/Bernd Hüppauf (eds.) (2004): *Globalization and the Future of German*. Berlin.
10. Grimm, Jacob (1854): *Vorrede*. In: Jacob Grimm/Wilhelm Grimm: *Deutsches Wörterbuch*. Berlin. Vol. 1, I-LXVII.
11. Hall, Stuart (1996): *The global, the local, and the return of ethnicity*. In: Stuart Hall/David Held/Don Hubert/Kenneth Thompson (eds.): *Modernity: an Introduction to Modern Societies*. Cambridge, 634-628.
12. Hille, Carl Gustav von (1647): *Der Teutsche Palmbaum: Das ist / Lobschrift Von der Hochlöblichen / Fruchtbringenden Gesellschaft Anfang / Satzungen / Vorhaben / Namen / Sprüchen / Gemählen / Schriften und unverwelklichem Tugendruhm*. Reprint. München 1970.
13. Hobsbawm, Eric (1983): *Inventing traditions*. In: Eric Hobsbawm/ Terence Ranger (eds.): *The Invention of Tradition*. Cambridge etc., 1-14.
14. Humboldt, Wilhelm von (1821?): *Ueber den Einfluss des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung*. In: Wilhelm von Humboldt. *Werke in fünf Bänden*. Ed. by A. Flitner, K. Giel. Vol. III: *Schriften zur Sprachphilosophie*. 4th. ed. Darmstadt 1963, 27-30.
15. Hutchinson, John/Anthony D. Smith (eds.) (1996): *Ethnicity*. Oxford.
16. Joseph, John E. (2004): *Language and Identity. National, Ethnic, Religious*. Basingstoke/New York.
17. Le Page, Robert B./Andrée Tabouret-Keller (1985): *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge/New York.
18. Neumark, Georg (1668?): *Der Neu-Sprossende Teutsche Palmbaum. Oder Ausführlicher Bericht / Von der Hochlöblichen Fruchtbringenden Gesellschaft Anfang / Absehn / Satzungen / Eigenschaft / und deroelben Fortpflanzung [...]*. Weimar o.J. Reprint. München 1970.
19. Schmitt, Christian (2000): *Nation und Sprache: das Französische*. In: Gardt, 673-745.
20. Swales, John (1997): *English as Tyrannosaurus Rex*. In: *World Englishes* 16, 373-382.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC LIÊN VĂN HÓA TRONG DẠY VÀ HỌC NGOẠI NGỮ THỜI HỘI NHẬP VÀ TOÀN CẦU HÓA

Nguyễn Duy Mộng Hà

Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn - ĐHQG Tp. HCM

Tóm tắt: Ngoại ngữ được xem là công cụ giao tiếp với người nước ngoài. Tuy nhiên, năng lực ngoại ngữ phải được kết hợp với năng lực văn hóa mới có thể giúp giao tiếp hiệu quả trong thời đại hội nhập và toàn cầu hóa. Ngoài ra, năng lực ngoại ngữ cùng với năng lực liên văn hóa mới là chìa khóa thành công trong các hoạt động hợp tác và quan hệ quốc tế. Trong bối cảnh toàn cầu, người sử dụng bất kỳ ngoại ngữ nào cũng thường phải giao tiếp với nhiều người thuộc các quốc gia, dân tộc và văn hóa khác nhau cùng sử dụng ngoại ngữ như mình ngoài những người bản xứ, do con người ngày càng di chuyển nhiều, học nhiều ngoại ngữ và có nhiều quan hệ rộng rãi. Chỉ có kiến thức ngoại ngữ không thể đủ để giao tiếp hiệu quả và làm việc nhóm thành công trong các nhóm đa văn hóa. Do đó, năng lực liên văn hóa phải được tích hợp vào việc dạy và học ngoại ngữ. Bài viết phân tích bối cảnh và lý do cần phải có giáo dục đa văn hóa và đào tạo liên văn hóa cũng như gợi mở các chính sách và biện pháp lồng ghép đào tạo liên văn hóa vào dạy-học ngoại ngữ trong nhiều môn học và nhiều hoạt động dạy học khác nhau. Bài viết cũng phân nào bàn luận về thực trạng đào tạo liên văn hóa trên thế giới và ở Việt Nam. Đặc biệt là mô hình phát triển năng lực liên văn hóa với 6 giai đoạn do nhiều học giả phương tây đề xuất và các kết quả học tập dự kiến của thế kỷ XXI được phân tích làm nền tảng cho các gợi mở và đề xuất.

Từ khóa: năng lực liên văn hóa, ngoại ngữ, toàn cầu hóa, các nhóm đa văn hóa.

Abstract: Foreign languages are considered as the

tools for communication with foreigners. However language competence must be combined with cultural competence for effective communication especially in the era of globalization and integration. Moreover, language competence together with intercultural competence would be the key to success in international cooperation and relations. In the global context, users of any foreign language often have to communicate with diverse people coming from different countries or different cultures in addition to the native speakers due to their frequent mobility and extensive contacts. Only the knowledge of the language cannot lead to effective communication and successful teamwork in multicultural groups. Therefore, intercultural competence must be integrated in teaching and learning of foreign languages. The paper analyzes the context and reasons for multicultural education and intercultural training as well as gives some implications for the policies or measures of integrating intercultural training in teaching and learning foreign languages in a variety of language subjects and activities. The reality of teaching and training intercultural competence in the world and in Vietnam will also be partly discussed in the paper. Especially, the model of intercultural development with 6 stages by some scholars and the learning outcomes of the 21st century will be the basis for these implications and recommendations.

Key words: intercultural competence, globalization, multicultural groups, foreign languages

IMPROVING INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE ERA OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION

1. Introduction

One of the main tendencies in higher education in the era of globalization and integration is

internationalization. A wide variety of languages have been taught and a series of exchange programs have been carried at many Vietnamese

universities recently. Students and lecturers have opportunities to have direct communication with foreigners/native speakers not only through the lessons with foreign teachers, meetings with foreign colleagues but also through international seminars, workshops, conferences, research projects, exchange activities... right in the campuses of the Vietnamese universities. Moreover, ICT has become important tools that greatly support learners of foreign languages and facilitate the academic and cultural exchanges for all teachers and students with easy access to the Internet today. Upon leaving universities, graduates nowadays are expected to become global citizens who can work well with foreign partners and confidently participate in international projects, conferences, activities of all fields and all kinds for further development. As a result, they can make more effective contributions to the modernization process of the country and to the sustainable development of the world peace with mutual understanding and cultural tolerance. Some graduates may go abroad for further study or job practice, and with the socio-cultural competence, they can avoid culture shock more easily and integrate more quickly. In communication with any foreigners, not only do they have to think of the language but they must also be aware of the cultural elements, since the same language can be used by people of different nationalities/ethnic groups in different communication contexts for different purposes. Misunderstanding could be caused by both language barriers and cultural differences.

Therefore, intercultural competence has become indispensable and increasingly important in teaching and learning foreign languages. Moreover, students and teachers are not only required to know the native speakers' culture and society but they are also motivated to learn about other cultures and societies of various users of the language they learn, in accordance with one of the UNESCO's educational aims "learn to live together". This can be acquired through self-study and lifelong learning.

2. Intercultural competence

2.1. Characteristics of intercultural competence

Intercultural competence refers to behaving and communicating effectively and appropriately in cross-cultural situations to achieve one's goals to some degree (Deardorff 2006). Three key themes suggest that intercultural competence:

- Requires a combination of specific knowledge, skills and attitudes that lead to successful interactions;
- Is developmental in nature (Bennett, 1998), which means individuals and organizations may progress from a more ethnocentric worldview toward a more global mind-set;
- Requires a process of learning that includes actual experience, reflection, conceptualization and experimentation (Kolb, 1984). It is a lifelong process of learning and self-reflection to develop cultural competence step by step.

Therefore, we must pay attention to all the three aspects of knowledge, skills and attitude when we try to improve our intercultural competence and help our students improve their intercultural competence, among which attitudes are at the foundation of intercultural competence development as the starting point. We must be aware of the importance of this competence in the globalization era with various cross-cultural interactions and should be willing to learn about other cultures with openness and respect.

As the development of this competence is a lifelong process, by building students' cultural competence, we also help students develop their lifelong learning awareness and skills, which is one of the most important learning outcomes today.

In addition, among various learning methods and techniques or theories including constructivism, reflective learning should be taken into serious consideration. This kind of learning helps students build the habit of reflecting on what they have learned and making appropriate associations to create their own knowledge. As a

result, students can improve active and creative learning with critical thinking.

By building intercultural competence, students can get further advantages in learning skills, which they can apply in learning any other subjects as well as develop their soft skills because the learning outcomes usually include cognitive, affective and behavioral ones.

2.2. Stages of intercultural competence development

Being inter-culturally competent helps people improve communication across cultural boundaries and leads to their experience of *Ethno-Denial* → *Defense* → *Minimization*

EHNO-CENTRISM

The more relative world views are ways of *seeking cultural differences*, either by accepting its importance, by adapting perspective to take it into account, or by integrating the whole concept in the definition of identity.

In the multicultural society like the US, the more ethno-relative world views have been introduced for several decades to avoid negative reactions to immigrants and non-dominant groups. In our globalization era, failure to recognize cultural differences or stereotyping would lead to failure in cooperation/communication with people from other groups. The experience of similarities would help us see some cultural elements as universal and willing to share the same values with others. We need to develop cultural self-awareness in contrast to other cultures before we move into much detail about the other cultures. At the *Acceptance* and *Adaptation* Stages, people construct self-reflexive perspective, experience others as different from themselves but equally human. One’s world view is expanded to include relevant constructs from other cultural world views, they can express alternative cultural experience, adapt their behavior to one another, become eager to experience other cultures, learn to act appropriately in the cultural contexts but do

relativism. As a result, they can avoid ethno-centrism or sometimes the contrary feeling of inferiority complex. M. Bennett (1986, 1993) suggested the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) with 6 stages: *Denial* of cultural difference, followed by the *Defense* against cultural difference, the *Minimization* of the cultural difference is the transition, leading to ethno-relative *Acceptance* of cultural difference, at the heart of ethno-relativism is *Adaptation* to cultural difference, followed in some cases by the *Integration* of cultural difference into identity, as in the figure below:

→ *Acceptance* → *Adaptation* → *Integration*

EHNO-RELATIVISM

not lose their primary cultural identity. *Adaptation* is the goal of intercultural training for the acquisition of culturally appropriate behaviors. *Integration* of cultural difference is the state in which one’s experience of self is expanded to include the movement in and out of different cultural world views. Training for the development of intercultural competence is of great importance for exchange students and teachers, to deal with cultural diversity today.

2.3. Tools and framework for building cultural competence

Many scholars and educators have tried to develop some models, tools and framework with various kinds of activities for developing intercultural competence such as Darla K. Deardorff, Kate Berardo, M. Bennett, Emma Bourassa, Stephanie Pollack, Kyoung-Ah Nam, Jacqueline Wasilewski... Some of the main framework and tools can be summarized as follows:

The Intercultural Competence Model of Darla K. Deardorff can be used by trainers in designing their training curriculum and by participants in mapping their own intercultural competence development with the 5 components: (1) Attitudes (respect, openness, curiosity and discovery); (2)

Knowledge (cultural self-awareness, cultural-specific knowledge, deep cultural knowledge including understanding other worldviews/perspectives); (3) Skills (observation, listening, evaluating, analyzing, interpreting and relating); (4) Internal outcomes (flexibility, adaptability, an ethno-relative perspective, and empathy) and (5) External outcomes (effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations).

The Framework of Describe – Analyze – Evaluate (DAE) by Kyoung-Ah Nam, the Tool of Observe – State – Explore – Evaluate (OSEE) by K. Deardorff (2000, 2008) and Four key components of transition planning by Kate Berardo are similar that in that they provide a practical process for moving beyond assumptions. DAE process is simpler with 3 levels: (1) Describe: what I see, (2) Analyze: what helps explain what I see and (3) Evaluate: what I feel about what I see. OSEE process include: O – observe and listen to what is happening, S – state objectively what is happening, E – explore different explanations for what is happening, E – evaluate which explanations is the most likely one(s). Four key components of transition planning include recognize the WHAT, understand the WHY, personalize the HOW and apply the WHAT NOW.

The 5Rs (Routines, Reactions, Roles, Relationships and Reflections about Yourself) of cultural change by Kate Berardo looks at five key changes we face when we move across cultures. It helps people understand why it is normal to experience ups and downs when moving across cultures and why stress is a part of the transition process. Kate Berardo also suggests another framework of SCORE communication principles as guidelines for communicating effectively and appropriately across cultures. It is an easy to remember checklist for communicating in global settings and can be used to minimize miscommunications. SCORE includes: S – simply and specify, C – clarify and confirm, O –

Organize and Outline, R – rephrase and reframe; E – explain with examples.

To resolve differences, there are tools of a higher level. A 360 Degree View on cultural dilemmas by Kate Berardo helps people solve complex intercultural challenges in a structured, holistic way and provides a clear process, set of questions to reach more effective and appropriate solutions. One is required to look BETWEEN, look WITHIN, look BEHIND, look AROUND and look TO OTHERS to ask themselves questions related to cultures, values, motivations, surrounding systems and key stakeholders... to see the influencing factors. The Multicultural Compass model by Jacqueline Wasilewski is a tool for navigating multicultural space, helps people decide how to behave when they have to choose between culturally marked behaviors, on the basis of 4 guidelines (Goals, Context, Choice and Continuation). The Multicultural Compass identifies 6 kinds of choices, options or directions we can move in when we are faced with having to choose how to behave: Maintaining, Converting, Adding, Subtracting, Mixing and Creating.

3. Integrating intercultural competence training in teaching & learning foreign languages

In Vietnam, we have not developed many intercultural training activities so far. Some courses related to cross-cultural communication have been introduced in some educational programs at some universities recently, especially in the program of international relations and other cultural programs. However, in the context of teaching and learning foreign languages in Vietnamese universities, if we cannot develop extra courses or training programs for building intercultural competence using the tools and frameworks mentioned above although we still design this learning outcome in the curricula, we can integrate the intercultural competence training in some courses. Below are some suggestions or implications for the application of intercultural

competence models/frameworks in teaching foreign languages.

3.1. Developing intercultural competence in teaching foreign language skills

In all foreign language courses, the four language receptive and productive skills of listening, reading, speaking, and writing are usually taught separately or in an integrative approach. Teachers and learners have to deal with the cultural elements frequently in addition to the language components.

Lead-in/warm-up activities in teaching listening and reading comprehension such as brainstorming or giving guided questions to help students predict what they are going to hear and see in the authentic conversation or texts in the foreign contexts by reflecting on their personal background and experience can be used. Students may predict things in their own views or perspectives and later have a chance to discover different perspectives in the real texts they read or hear. In the follow-up activities, role-plays in which students can create similar role-plays in the Vietnamese context and with simulated partners from different cultural backgrounds or follow-up discussions/debates, short essay writing which may require students to explain the differences in perspectives/viewpoints, to express personal feelings, opinions about the texts,... By using these, we can integrate the four skills in the lessons more creatively. Sometimes, we can apply some small games or quizzes in helping students discover similar or different cultural aspects such as some vocabulary games.

In teaching speaking and writing, students could be encouraged to tell or write about their experience in facing with the challenges in the intercultural interactions or encounters such as when they travelled abroad, talked to the foreign tourists or made friends with foreign students through the Internet,... They can develop cultural sensitivity and encourage other students to learn more about other cultures when they have opportunities to share these experiences with their

classmates and teachers. However, teachers of foreign languages must be culturally competent themselves.

3.2. Developing intercultural competence in teaching foreign culture and literature

The courses in culture and literature of foreign countries provide teachers with good opportunities to build students' multicultural knowledge and intercultural competence. Students of foreign languages have to discover the similarities and differences between the culture of the foreign country they are learning and their own culture when they learn about the culture and society of that country with various aspects including visible things such as food, drinks, clothing, housing, traditions, customs, architecture... and the invisible or abstract things such as values, beliefs, morals, ideals, lifestyles,...with the illustrations from clips, films, pictures, photos and other media. Especially, students should be equipped with the knowledge of etiquette, rules of behaviors which are considered correct or polite in the foreign perspective, so that they know how to behave properly in that cultural context, how to apply "when you are in Rome, do as the Romans do" in a comfortable way. A series of activities can be applied with these topics such as quizzes, group discussions, role-plays, project work, group presentations... This will facilitate students' process of improving communication skill, comparative skills, critical thinking, evaluative skill and other high-order thinking skills.

Literary works help students discover universal common values or different values/perspectives of the foreign authors and be able to explain the differences basing on the socio-cultural, historical contexts of the relevant countries. Students should be reminded that it is necessary to avoid stereotypes and have open mind so as to accept or respect the differences.

3.3. Developing intercultural competence in teaching translation

Students of foreign languages have to deal with many cultural problems when they do the translation from Vietnamese language to the target foreign language or vice versa beside the language problems. Vocabulary and technical or cultural terms are some of these. In addition, how to transmit the exact message objectively without causing bias or misunderstanding due to misconceptions and cultural differences is quite challenging sometimes.

Students must be made aware of the socio-cultural context when and where a certain language item is used or comes from. Follow-up discussions or presentation activities to discover deeply the cultural differences for certain terms/concepts or ideas can be utilized. The glossaries can be used for the analysis and discussion of the differences.

3.4. Developing intercultural competence in teaching linguistics

Linguistics courses such as phonologies, semantics, morphology and syntax or comparative linguistic courses require students to compare the linguistic elements of the foreign language to those of the mother tongue. Cultural background would be an advantage in these comparative activities. For example, it could be interesting when students can discover some similarities or differences in the pre-suppositions and implicatures when they learn semantics and pragmatics.

Another example in terms of personal pronouns, personal deixis requires learners to explain the differences on the basis of cultural background, for instance, the hierarchical system in societies with Confucian traditions. The deep understanding of our own culture and other cultures can lead to our open mind and cultural tolerance.

3.5. Developing intercultural competence in teaching methodology

Students of foreign languages may choose the major/the courses in teaching methodology or teaching practice. Emphasis should be placed on the different learning styles, learners of different cultural backgrounds and characteristics, especially in many contexts of international/multiethnic classes today.

Video clips recording teaching activities in the real classes in Vietnam and in a foreign country can be used for students' analysis and discussion. The teachers themselves should also participate in the cultural competence training courses, seminars, workshops, conferences,... in teaching methodologies or work together with foreign colleagues, share best practices to improve their own cultural competence, which can lead to their success in teaching foreign languages in the globalization era.

4. Conclusion

Integrating the element of intercultural competence training in higher education is of increasing importance in the integration era. There are still many challenges in integrating these activities in the foreign language classes, including the deficiency in the competence and communication skills of the teaching staff, the facilities, ICT application, teaching aids and multimedia, learning styles, materials, time constraints,... However, the first thing to do is to raise the teachers' awareness of the importance of intercultural competence. Secondly, policies and guidelines for cultural competence building and revising curricula/syllabi with this learning outcome should be given and training programs should be offered to the teaching staff. Finally, other conditions which facilitate/support the process of intercultural competence development for students of foreign languages in particular and all students in general should be created step by step. With these efforts, Vietnamese students and teachers can deepen their knowledge of

Vietnamese culture, develop their pride in our country's good values and traditions as well as enlarge their understanding of other cultures for successful communication and cooperation in international context.

REFERENCE

1. Banks, J. A. (1988). The stages of ethnicity: Implications for curriculum reform. In J. A. Banks, *Multiethnic education: Theory and practice* (2nd ed., pp. 193-202). Boston: Allyn & Bacon.
2. Bennett M. J (2004). *Being interculturally competent*. In Wurzel, J. (Ed.). (2004). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
3. Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
4. Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
5. Berrardo K. and Deardorff D. K. (2012). *Building cultural competence*. Stylus Publishing.
6. Nguyen Duy Mong Ha. (2010). *A tendency towards multicultural education in the era of integration and globalization - some implications for the teaching of British and American Culture at DELL, USSH, VNU-HCM*. Workshop in Culture-Literature at the Department of English Linguistics and Literature. University of Social Sciences & Humanities, VNU-HCM.
7. Nguyen Duy Mong Ha. (2011). *The roles of teaching and learning technologies in multicultural education in the era of integration and globalization*. *Journal of Engineering Education Science*, No. 17, 2011: 76-82.

Đ
A
I
H
O
C
H
À
N
O
I

SO SÁNH TRUYỆN CỔ TÍCH NHẬT BẢN VÀ VIỆT NAM

Hideo Hanabe

Trường Đại học Kokugakuin, Tokyo, Nhật Bản

Tóm tắt: Nghiên cứu truyện cổ tích Nhật Bản, đã có bề dày lịch sử, tính đến nay đã được hơn 80 năm, từ năm 1930, bao gồm cả tiếp thu và kế thừa thành quả nghiên cứu của các nước châu Âu. Và hiện nay, việc nghiên cứu, so sánh giữa truyện cổ tích Nhật Bản và các nước trong khu vực đang thu hút được sự quan tâm của rất nhiều chuyên gia, học giả.

Từ năm 2007, trong vòng 3 năm, tôi đã tiến hành khảo cứu truyện cổ tích của dân tộc Đông, một trong những dân tộc thiểu số của Trung Quốc. Qua đó, tôi thật sự quan tâm đến mối quan hệ lịch sử của truyện cổ tích Việt Nam và nhận thấy rằng có nhiều điểm tương đồng giữa hai nước Nhật-Việt. Chính vì thế tôi muốn tập trung nghiên cứu sâu hơn về vấn đề này.

Nhiều tài liệu đã chỉ ra rằng, mặc dù các dân tộc với ngôn ngữ khác nhau nhưng cùng sở hữu một câu chuyện giống nhau chính là do sự di cư của con người và động vật từ vùng này sang vùng khác. Tuy mỗi nước lại có bản sắc riêng của mình nhưng với đặc tính chung và lối sống của con người thì việc nhiều nước cùng sở hữu một câu chuyện cổ tích là điều hoàn toàn bình thường.

Dựa vào những điểm thống nhất và chưa thống nhất giữa truyện cổ tích của hai nước, kết quả phân tích về thực trạng, lý do... để làm sáng tỏ sự khác biệt

về tư tưởng, cơ cấu xã hội, phong tục tập quán v.v. giữa hai nước. Tôi tin rằng bằng cách so sánh dựa trên các phương pháp khoa học có thể giải thích sự khác biệt văn hóa giữa hai nước Nhật-Việt.

Abstract: The study on folktales in Japan started in 1930s and accumulated the results following the methodology developed in Europe. As of today, there are variety of research results focusing on the analysis of Japanese folktales themselves, while there are rooms to be studied regarding the comparison with folktales of neighboring areas.

This presentation focuses on the comparison of folktales between Japanese and Vietnamese. The subject will be the folktales of the two countries, which share the theme and topics. The researcher will clarify the parts which are shared and which are different. Analysis will be made on the reasons and backdrops of the parts, and this will lead to the clarification of the differences in religions, beliefs, society, and customs between the two countries. The aim of the presentation is to depict the cultural differences between Japan and Vietnam based on the comparison using the scientific research method..

日本とベトナムの昔話の比較

一 日本における昔話研究の現在

日本の昔話研究は、民俗学者の柳田国男による民俗学的方法に始まり、その後ヨーロッパの研究成果を取り入れながら、かれこれ八十年以上になる。その間、親から子あるいは祖父母から孫へと家庭内で継承されてきた伝統的な昔話の姿も、しだいにその使命を終えつつある。しかし、ようやく全国的な口承資料の収集事業も終了し、研究の材料は十分に蓄積された。また、収集資料に基づく国内における昔話の地域的な偏差や民俗的な特色についての研究も進み、その成果も示されてきた。このように日本における昔話研究が一段落した現在、これからどのような研究を目ざすべきかが、当面する課題となるが、その方向の一つとして、今強く求められているのは、近隣諸国との比較研究である。

私は 2007 年から 3 年間、中国の少数民族である貴州省黎平県岩洞村のトン族の昔話について、日本の研究者に地元のトン族の研究者を加えて合同調査を行った。その結果を 2011 年に『中国民話の旅』という本で報告した。トン族は中国古代の越の国の末裔とされ、ベトナムとも関係が

深い。今回、ベトナムの昔話を研究するにあたって、トン族とのつながりを視野に置いている。ベトナムの昔話がどのような環境のもと、どのように伝えられているかを、トン族を間に置いて、日本とベトナムとの昔話を立体的に把握することによって、その全体像を明らかにできるだろうという希望を持っている。

二 翻訳資料から見た日本とベトナムの昔話比較

ところで、私がベトナムの昔話を研究しようと考えた直接のきっかけは、日本の昔話研究者で著名な小沢俊夫が編集した『世界の民話』シリーズの中の『アジア〔II〕』に収録されている「ベトナムの昔話」を読んだことである。ここに載せられている昔話が日本の昔話とよく似ており、また共通する話も多かったことから調べてみようと思ったのである。

話型名	話数
天人女房	13
勝々山	5
蛇簪入	5
田螺息子	3
蛙息子	3
炭焼長者・初婚 ^Ⅱ	3

ところで、この『世界の民話』は、ドイツの昔話研究者のライエンらが編集した『世界文学の民話』シリーズを日本語訳したものである。その中にある『ベトナムのメルヘン』(1972)については、誰がどのようにし

てまとめたものか、日本では追究できない。今度、ベトナムを訪れた時に、この本の出版の経緯について、ぜひとも調べたいと考えている。そこで、まずは訪問前に現在日本語で翻訳されているベトナムの昔話について、日本の昔話との話型比較を行うことにする。限られた資料の中ではあるが、日本とベトナムの昔話の共通点や相違点について、話型の上から比較していきたい。

現在日本で翻訳されているベトナムの昔話として、私が調べることができたのは次の六つの昔話集である。

1 『世界の民話 アジアⅡ』(小沢俊夫訳 ぎょうせい 1977)

2 『ベトナムの民話』(アジアの民話 11 山下欣一・藤本黎時訳 1980)

3 『原語訳 ベトナムの昔話』(グエン・カオ・ダム/チャン・ベト・フォン 稲田浩二・谷本尚史訳 同朋舎出版 1980)

4 『ランビアンの事蹟 ベトナム・中部少数民族の古伝承』(ラムトゥエンテー著 本多守訳 てらいんく 2000)

5 『ヴェトナム少数民族の神話 チャム族の口承文承』(チャンヴェトキン編 本多守訳 明石書店 2000)

6 『ベトナムの昔話』(加茂徳治・深見久美子編訳 文芸社 2003)

これらの本の中に全部で 266 話の昔話が収められている。その昔話と日本の昔話との話型の比較を、関敬吾編『日本昔話大成』をもとに照合し、一致する話型をピックアップしたのが、資料Ⅰ「ベトナム昔話共通話型」である。ここに取り上げた 48 話型 70 話数が共通する話型とその数である。比率でいうと、26 パーセントであるが、これをどのように見るかは判断が分かれるところかもしれないが、私は共通する昔話が多いと見る。

次に、話型の一致とは言えないが、話型を構成する一部でのモチーフが共通するものを資料Ⅱ「ベトナム昔話共通モチーフ」として取り上げたが、それは 18 話型 27 話数である。両者を合計した比率を出すと 36 パーセントになる。昔話の一致をゆるやかにとらえたものとして、これは決して少ない数ではない。どうしてこのように一致するものか、今後いろいろな面から追究していかなければならない。

続いて、共通話型の数の多い昔話ベスト 10 を挙げると左の表ようになる。これで見ると、「天人女房」の昔話がずば抜けて多い。しかし、この昔話が多いのは、『ヴェトナム少数民族の神話 チャム族の口承文承』が、「類話」として同じ話を多く集めているからであるが、そのことは「天人女房」の昔話がベトナムにおいて

人気が高く広く知られている証拠で、ヴァリエーションも豊富だからであろう。次に多い

のは「勝々山」「蛇罨入」であるが、「蛇罨入」は「天人女房」と同様に、やはり『ヴェトナム少数民族の神話 チャム族の口承文承』に4話収められている。

さて、この「共通話型ベスト 10」の中において、話の傾向をおおまかにとらえると、結婚をテーマとした昔話の多いことがわかる。その中でも結婚相手が天人、蛇、田螺、蛙など異類との結婚の話が多い。生物学的には考えられない異類結婚の昔話は、日本の昔話においても関心が高く種類も多い。こうした理由の解明は今後の課題とするが、ここではその事実について確認しておくだけにする。

日本とベトナムとの昔話の比較をするにあたって、まずは素材となる共通話型の研究から始めなければならない。そうした基礎的研究を十分に行った上で、ベトナムにおける昔話がどのような環境で、現在どのように伝承されているのか、といったその実態を把握につなげていきたい。

三 比較昔話研究の方法と意義

地域や民族、そして言語の異なる国において、同じ昔話が存在するという事実は、一つの国の昔話を研究するだけでは限界がある。二国間あるいは多国間における国際比較が必要となってくる。その意味でも、国を越えた比較研究が急務とされるグローバルな時代にさしかかっている。

昔話の共通性に関して、一般的にはどこかに昔話の起源となる地があって、それが人や物の移動等によって各地に広がっていったのだと解釈する「伝播説」がある。インドに起源があるという説もあるが、決定的ではない。ここで問題とする日本とベトナムは 17 世紀の始めに交易はあったが、昔話の移動を論じるまでの交流には至っていない。漢字文化圏に基づく中国や朝鮮半島を通じたゆるやかな歴史的影響という見通しの方が確実性があると言えるだろう。

こういった伝播説に対し、異なる地域において独自に発生するとする「多元発生説」の理

論がある。生活や文化がある一定の水準に達した段階で、自然に同じ話が発生するという考え方である。家族を営み社会を構成し、幸福を追求する人間存在のあり方は基本的には一致しているからである。稲作農耕民として共通する生産手段の地域において、同じような話が自然に生まれても不思議はない。

それにしても、言語や歴史文化の異なる国において共通する話型があるという事実は神秘的ですらある。そうした神秘を科学的に少しずつでも明らかにすることによって、それぞれ国の文化の背景や独自性が明らかにされてくるであろう。昔話の比較研究はそのための有効な手段の一つでもある。

しかし、そのためには厳正な科学的な方法が求められる。異なる言語間のコミュニケーションを正確に行うために、世界的な話型の基準となるアールネ・トンプソンの「昔話の型」を利用して比較の質を高めていく必要がある。昔話がどのような環境で伝承されてきたかを、民族生活の背景から読み解いていく必要もある。客観的な分析方法に基づいた科学的な比較の研究を重ねることによって解明していくべきである。

私は、日本とベトナムの昔話の比較研究を進めることによって、両国の文化の普遍性を追究したいと考えている。共通する昔話があることは、そこを貫く共通する何かがあるからである。日本は現在、工業の進んだ国と言われているが、百年前までは稲作を中心とした豊かな農業国であった。農業を基本とする生活における昔話のあり方を追究することによって、日本とベトナムの昔話の一致、そして基層文化の普遍性を明らかにできればと考えている。

資料 I ベトナム昔話共通話型集計

動物昔話

尻尾の釣り……ランビアン(1)

田螺と狐……原語訳ベトナム(1)、ベトナムの昔話(1)

猿蟹合戦……アジアⅡ(1)、原語訳ベトナム(1)

勝々山……アジアⅡ(1)、原語訳ベトナム(3)、ベトナムの昔話(1)

- 猿の生肝……原語訳ベトナム(1)
- 梟紺屋……ベトナムの民話(1)
- 欲ばり犬……原語訳ベトナム(1)
- 本格昔話
- 蛇聾入……ランビアン(5)
- 山田白滝……アジアⅡ(1)
- 嫁の輿に牛……アジアⅡ(1)
- 鳩提灯……原語訳ベトナム(1)
- 天人女房……アジアⅡ(1)、原語訳ベトナム(1)、ランビアン(3)、ヴェトナム少数(8)
- 鶴女房……ランビアン(2)
- 田螺息子……原語訳ベトナム(1)、ランビアン(1)、ヴェトナム少数(1)
- 蛙息子……ランビアン(1)、ヴェトナム少数(2)
- 親指太郎(姫)……アジアⅡ(1)、ヴェトナム少数(1)
- 瓜子姫……ベトナムの昔話(1)
- 炭焼長者・初婚型……アジアⅡ(1)、ヴェトナム少数(1)、ベトナムの昔話(1)
- 炭焼長者・再婚型……ヴェトナム少数(1)
- 猿地藏……アジアⅡ(1)
- 大歳の客……アジアⅡ(1)
- 猿長者……原語訳ベトナム(1)、ベトナムの昔話(1)
- 三人兄弟……原語訳ベトナム(1)
- 米福糠福……アジアⅡ(1)
- 継子と鳥……原語訳ベトナム(3)
- 瘤取爺……原語訳ベトナム(1)、ベトナムの昔話(1)
- 三枚の護符……ベトナムの昔話(1)
- 聴耳……アジアⅡ(1)
- 犬と猫と指輪……アジアⅡ(1)、ベトナムの昔話(1)
- 恩知らずの人……アジアⅡ(1)、原語訳ベトナム(1)
- 孫の生肝……原語訳ベトナム(1)
- 太陽の三本の毛……アジアⅡ(1)
- 人影花……原語訳ベトナム(1)
- 笑話
- 無筆の手紙……原語訳ベトナム(1)
- とろかし草……原語訳ベトナム(1)
- 土竜の嫁入り……アジアⅡ(2)、ベトナムの昔話(1)
- 何が怖い……アジアⅡ(1)
- 法螺吹き童子……アジアⅡ(1)
- 金ひり馬……アジアⅡ(1)、原語訳ベトナム(2)
- 鮎は剃刀……原語訳ベトナム(1)
- 飴は毒……原語訳ベトナム(1)
- 蒟蒻問答……原語訳ベトナム(1)
- 俵薬師……原語訳ベトナム(2)
- 大成外
- 八百比丘尼……原語訳ベトナム(1)
- 弁当の隠し場所……原語訳ベトナム(1)
- 八郎太郎……ランビアン(1)
- 因幡の白兔……ベトナムの昔話(1)
- 竹取物語……ヴェトナム少数(1)
- 資料Ⅱ ベトナム昔話共通モチーフ集計
- 動物昔話
- 田螺と狐モチーフ……ランビアン(1)
- 本格昔話
- 異類聾モチーフ……原語訳ベトナム(1)、ランビアン(1)
- 異類女房モチーフ……原語訳ベトナム(1)、ランビアン(1)
- 桃太郎鬼退治モチーフ……ランビアン(1)
- 聾選りモチーフ……原語訳ベトナム(1)
- 継子いじめモチーフ……ランビアン(1)
- 隣の爺型モチーフ……原語訳ベトナム(1)
- 花咲爺の白(鰻)モチーフ……ランビアン(1)

笑話

鼻高扇モチーフ……アジアⅡ(1)

千里馬モチーフ……原語訳ベトナム(1)

大成外

植物化生モチーフ……ベトナムの民話(3)、ラン
ビアン(2)

久米の仙人……原語訳ベトナム(1)、ベトナムの
昔話(1)

うつぼ舟モチーフ……ヴェトナム少数(3)

射日モチーフ……ランビアン(4)

処女懐胎モチーフ……ランビアン(2)

丹塗り矢モチーフ……ランビアン(1)

外者歓待モチーフ……ランビアン(1)

洪水神話モチーフ……ランビアン(1)

◇略述昔話集の紹介

アジアⅡ……『世界の民話 アジアⅡ』小沢俊
夫訳 ぎょうせい 1977

ベトナムの民話……『ベトナムの民話』山下欣
一・藤本黎時訳 1980

原語訳ベトナム……『原語訳 ベトナムの昔
話』グエン・カオ・ダム／チャン・ベト・フォン
稲田浩二・谷本尚史訳 同朋舎出版 1980

ランビアン……『ランビアンの事蹟 ベトナ
ム・中部少数民族の古伝承』ラムトゥエンテン著
本多守訳 てらいんく 2000

ヴェトナム少数……『ヴェトナム少数民族の神
話 チャム族の口承文承』チャンヴェトキーン編
本多守訳 明石書店 2000

ベトナムの昔話……『ベトナムの昔話』加茂徳
治・深見久美子編訳 文芸社 2003

◇昔話集の収載話数

昔話集名	収載話数
アジアⅡ	48
ベトナムの民話	31
原語訳ベトナム	66
ランビアン	51
ヴェトナム少数	40
ベトナムの昔話	30
合計数	266

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

BIỂU ĐẠT KHÔNG GIAN DƯỚI GÓC ĐỘ NGÔN NGỮ HỌC TRI NHẬN

Đặng Kim Hoa

Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: Không gian cũng như thời gian là hai khái niệm bao trùm nhất của hiện thực khách quan, được thể hiện trong hầu hết các ngôn ngữ bằng những phương tiện hết sức phong phú. Tuy nhiên, nếu thời gian là chủ đề của nhiều công trình nghiên cứu thì không gian vẫn đang còn là mảnh đất hoang sơ đáng được quan tâm nhiều hơn. Mặc dù có thể có nhiều điểm tương đồng, giữa các cộng đồng ngôn ngữ và văn hóa khác nhau vẫn có cách tri nhận khác nhau về không gian vì định vị không gian là một yếu tố ngữ pháp-ngữ nghĩa bị chi phối không chỉ bởi ngữ cảnh ngôn ngữ mà còn bởi hoàn cảnh giao tiếp. Trong thời kỳ giao lưu, hội nhập quốc tế mạnh mẽ hiện nay, việc nghiên cứu cách tri nhận không gian ở các cộng đồng ngôn ngữ và văn hóa khác nhau chắc chắn góp phần nâng cao chất lượng của việc dạy-học ngoại ngữ nói riêng và hiệu quả của giao tiếp bằng ngoại ngữ nói chung.

Với tiêu đề “Biểu đạt không gian dưới từ góc độ ngôn ngữ học tri nhận”, tham luận này sẽ trình bày những nét tương đồng và dị biệt cơ bản (chỉ có ở ngôn ngữ này mà không có ở ngôn ngữ kia) giữa hai cách phản ánh không gian của người Việt Nam và người Pháp dưới góc độ của ngôn ngữ học tri nhận theo cách tiếp cận liên văn hóa và liên ngôn ngữ.

Tuy nhiên, đây là một đề tài khá lớn, không thể giải quyết một cách thấu đáo trong một báo cáo nên tham luận chỉ tập trung đối chiếu hai phương thức sử dụng giới từ không gian Pháp-Việt để góp phần làm nổi bật một số đặc trưng của từng ngôn ngữ. Trước tiên, tham luận sẽ điểm lại các xu hướng tiếp cận giới từ trong các nghiên cứu ở Pháp cũng như trên thế giới, nhất là đường hướng ngữ pháp tri nhận liên ngôn ngữ, hiện đang cho chúng ta một cái nhìn toàn diện nhất về các giới từ không gian. Phần hai của tham luận sẽ đối chiếu hai cách định vị không gian của người Pháp và của người Việt nam qua việc sử dụng giới từ.

Đặt vấn đề

Nghiên cứu phương thức biểu đạt định vị trong không gian là một phần không nhỏ trong ngôn ngữ học tri nhận. Với quan niệm cho rằng việc phản ánh hiện thực khách quan bằng ngôn ngữ luôn có mối quan hệ mật thiết với nhiều hoạt động tri nhận khác, các nhà ngôn ngữ học thuộc trường phái này đã dành một sự quan tâm đáng kể cho những lĩnh vực liên kết và quan sát được của kinh nghiệm loài người; mô tả không gian bằng ngôn ngữ từ đã thực sự trở thành một mảng lớn trong phạm vi ngữ nghĩa học của trường phái này. Đó là lý do khiến cho việc nghiên cứu các biểu thức định vị không gian không thể bỏ qua việc tìm hiểu về ngôn ngữ học tri nhận.

Nghiên cứu các biểu thức định vị không gian giữa các ngôn ngữ khác nhau, đặc biệt giữa hai ngôn ngữ xa thuộc hai họ khác biệt như tiếng Pháp và tiếng Việt, cho thấy các cộng đồng ngôn ngữ có những thế giới quan và phương thức biểu đạt vô cùng phong phú. Dựa vào quan điểm này của các nhà ngôn ngữ học tri nhận, chúng ta có thể hiểu được sự đa dạng và phong phú của các biểu thức ngôn ngữ diễn đạt định vị không gian.

Tham luận này bao gồm hai phần chính: phần thứ nhất tập trung giới thiệu tổng quan về ngôn ngữ học tri nhận; phần thứ hai sẽ đối chiếu hai cách định vị không gian của người Pháp và của người Việt nam qua việc sử dụng giới từ. Việc đối chiếu được giới hạn trong các câu định vị cố định, chủ yếu tập trung vào đối chiếu hệ thống mốc định vị. Từ những phân tích trên cơ sở lý thuyết, tham luận sẽ đề xuất một số giải pháp sư phạm trong giảng dạy tiếng Pháp cho người Việt Nam.

Sự ra đời của ngôn ngữ học tri nhận

Ngôn ngữ học, với tư cách là ngành khoa học về ngôn ngữ và lời nói, đã chứng kiến sự hình thành và phát triển của các lý thuyết về tri nhận.

Đó là một trường phái nghiên cứu ngôn ngữ bắt nguồn từ một xu hướng được phát triển chủ yếu ở vùng bờ Tây của nước Mỹ. Đa số những học giả đi tiên phong trong ngôn ngữ học tri nhận là người Mỹ. Chính vì vậy mà trường phái này còn có tên gọi là ngôn ngữ học Mỹ hay ngôn ngữ học California. Ngay từ khi mới xuất hiện, ngôn ngữ học tri nhận đã được cộng đồng nghiên cứu quốc tế đón nhận một cách hào hứng với một loạt các công trình nghiên cứu trong đó có những học giả có tiếng của Pháp như Vandeloise (1986), Fuchs (1996), Fortis (2004), Victorri (1996), Desclés (1994),...

Trong cuốn *La linguistique cognitive*, Catherine Fuchs [3] đã phác thảo những dấu mốc lớn của các lý thuyết ngôn ngữ có tên gọi là tri nhận. Trường phái này đã xuất hiện vào giữa những năm 50 của Thế kỷ trước, khi phong trào nghiên cứu tự động hóa việc xử lý thông tin bằng trí tuệ nhân tạo đang phát triển mạnh mẽ. Công cuộc này được đánh dấu bằng sự tham gia của Noam Chomsky tại hai hội thảo diễn ra năm 1956 với nhan đề “Chương trình tri nhận”. Giả thiết cơ bản của các chuyên gia ngôn ngữ học tri nhận hồi đó là sự tri nhận của con người có thể được mô tả theo cách máy tính tiếp nhận, tính toán và xử lý thông tin mà con người thực hiện. Vì vậy, mục tiêu của chương trình là mô tả các đặc trưng của sự vận hành của trí tuệ con người qua những khả năng của bộ óc, đặc biệt là thông qua khả năng ngôn ngữ vì đây là một lĩnh vực hoàn toàn có thể quan sát được để từ đó đi sâu nghiên cứu não người.

Các nhà ngôn ngữ học theo quan điểm của Chomsky cho rằng ngữ pháp của một ngôn ngữ có thể cho ta một số thông tin về sự tri nhận của con người và họ đề nghị đặt tên cho ngành ngôn ngữ này là ngôn ngữ học tri nhận, đồng thời đề cao một cách tiếp cận mới “tự nhiên tính” trong nghiên cứu ngôn ngữ. Với cách tiếp cận này, ngôn ngữ được coi là một bộ “óc-máy”, phản ánh một cách đầy đủ hiện thực khách quan ở cấp độ ngữ nghĩa học. Nói cách khác, ban đầu, ngôn ngữ học tri nhận coi ngôn ngữ với đặc trưng là các phép tính (cú pháp) về sự phản ánh hiện thực khách

quan vào óc người chỉ là những cái nhãn cố định của hiện thực khách quan mà thôi.

Từ giữa những năm 1960 đến giữa những năm 1970 trở đi, nhiều học giả (Talmy 1972, Langacker 1974b, Langacker & Munro 1975) đi vào nghiên cứu ngôn ngữ học tri nhận nhưng đồng thời cũng đưa ra những cách nhìn khác với cách nhìn nhận của Chomsky: Ngôn ngữ là sự phản ánh sáng tạo thế giới khách quan.

Thời kỳ những năm 1980 đã được chứng kiến bước ngoặt của ngôn ngữ học tri nhận. Các học giả của nhiều trường đại học ở California của Mỹ, xuất thân từ trường phái ngữ pháp tạo sinh của Chomsky, đã xây dựng những hình thức khác nhau của “ngữ pháp tri nhận” để phân bác các loại ngữ pháp hình thức và ngữ pháp cấu trúc luận. Trong số các học giả này có Ronald Langacker, với tập một của tác phẩm "Foundations of Cognitive Grammar" (Langacker 1987), Leonard Talmy, với 2 bài báo cơ bản nhan đề: "Force Dynamics in Language and Thought" và "The relation of grammar to cognition" (Talmy 1988a et 1988b), (về sau, hai bài báo này được tập hợp trong cuốn *Towards a Cognitive Semantics* (Talmy 2000)), Georges Lakoff, với *Women, Fire and Dangerous Things* (Lakoff 1987), và cuối cùng là Gilles Fauconnier, với một cuốn sách, ban đầu được viết bằng tiếng Pháp, *Espaces mentaux* (Fauconnier 1984), và ngay sau đó được dịch sang tiếng Anh (Fauconnier 1985), rồi tái bản 10 năm sau đó. Cuối những năm 1980, trong ngôn ngữ học tri nhận xuất hiện thêm Givón (1989), một người theo quan điểm “tân chức năng luận”, đề cao chức năng giao tiếp của ngôn ngữ, cố gắng miêu tả những sự tương ứng giữa các hình thức biểu hiện của một hệ thống ngôn ngữ với những chức năng của những hình thức đó.

Theo các học giả này, ngôn ngữ được coi như một công cụ để khái niệm hóa một cách chủ động thế giới khách quan và như là một công cụ giao tiếp. Nghĩa của mỗi đơn vị ngôn ngữ (từ vị, từ, cụm từ và thậm chí là cả một biểu thức cú pháp) hàm ẩn những hiểu biết của con người về thế giới khách quan, và ngôn ngữ phải tương thích với

những gì mà người ta biết được về trí tuệ con người. Các xu hướng đã tìm cách để cập nhật câu hỏi về tính tương đối của ngôn ngữ mà Sapir (1949) và Whorf (1956) đã đặt ra.

Tên gọi “ngôn ngữ học tri nhận” được chính thức ghi nhận tại Hội thảo quốc tế đầu tiên của ngành này, tổ chức tại Duisburg của Đức năm 1989 và xuất hiện lần đầu năm 1990 khi tạp chí Cognitive Linguistics ra số đầu tiên. Kể từ đó, tên gọi này được dùng để đặt tên cho Hiệp hội quốc tế về ngôn ngữ học tri nhận (International Cognitive Linguistics Association). Hiệp hội này thường xuyên tổ chức các hội thảo về chủ đề ngôn ngữ học tri nhận, cũng như chăm lo cho việc công bố các công trình nghiên cứu và xuất bản tạp chí Cognitive Linguistics.

Định vị không gian bằng giới từ trong tiếng Pháp và tiếng Việt

Trong hoạt động giao tiếp hàng ngày, con người thường xuyên phải định vị sự vật trong không gian. **Định vị không gian** trong ngôn ngữ được định nghĩa là “... cách sắp xếp các điểm không gian của ngữ cảnh giao tiếp bằng việc sử dụng một phương tiện ngôn ngữ nào đó để có thể xác định được vị trí của một vật so với một điểm không gian chiếu vật.” [4]

Các phương tiện ngôn ngữ được dùng để định vị không gian rất đa dạng trong mọi ngôn ngữ song trong tiếng Pháp, hầu hết các nghiên cứu đều tập trung vào hai nhóm từ vựng: động từ chỉ trạng thái và giới từ chỉ vị trí.

Khi nghiên cứu các giới từ chỉ vị trí trong tiếng Pháp đã có rất nhiều cách tiếp cận khác nhau. Nhìn chung, các cách tiếp cận đều tập trung nghiên cứu mối quan hệ giữa các yếu tố tham gia vào việc xác định vị trí sự vật. Theo Isabelle Verjat [6], có bốn yếu tố tham gia vào việc người nói lựa chọn phương tiện ngôn ngữ này hay phương tiện ngôn ngữ khác để định vị một vật trong không gian: chủ thể phát ngôn, vật được định vị, không gian chiếu vật và ngữ cảnh giao tiếp.

Cách tiếp cận của **ngữ pháp truyền thống** về giới từ chỉ vị trí thường chỉ xét tới mối quan hệ

của vật được định vị với không gian chiếu vật. Quan điểm này cho rằng việc lựa chọn một giới từ, ngoài những qui tắc từ vựng, còn phụ thuộc rất nhiều vào bối cảnh ngôn ngữ (ngôn cảnh), nghĩa là bị qui định bởi mối liên kết cú pháp của giới từ đó trong câu: hoặc với động từ chỉ trạng thái sự vật đứng trước nó hoặc/và với danh từ chỉ vị trí đứng sau nó. Chẳng hạn, để diễn đạt cùng một hướng định vị, ta có thể có hai động từ khác nhau *se lever* (1a) [*hướng lên*] hoặc *s'orienter* (1b) [*hướng về*], song mỗi động từ lại lựa chọn cho mình một giới từ riêng biệt để kết hợp¹.

1a. ... et son regard **levé sur** moi. [*cái nhìn của anh ấy **ngước lên** phía tôi*]

1b. ... son regard **orienté vers** Marie. [*cái nhìn của anh ấy **hướng về** phía Marie*]

Như vậy, trong các bối cảnh ngôn ngữ khác nhau, ta sẽ có các giới từ khác nhau (*sur, vers*) nhưng ý nghĩa định hướng không thay đổi. Cũng như vậy, cùng một trạng thái sự vật nhưng không gian chiếu vật khác nhau thì giới từ được sử dụng cũng khác nhau (2a, 2b) mà ý nghĩa vị trí của các giới từ này cũng gần như không thay đổi:

2a. **Dans cette rue** se trouve un restaurant chinois.

[*Trong phố này / có / một nhà hàng Trung Quốc*]

2b. **Sur cette avenue** il y a de nombreuses boutiques.

[*Trên đại lộ này / có / rất nhiều cửa hàng*]

Tuy nhiên trên thực tế của hoạt động ngôn ngữ, ta có thể liệt kê rất nhiều câu có cùng ngôn cảnh nhưng có thể sử dụng những giới từ khác nhau chứng tỏ việc sử dụng các phương tiện ngôn ngữ không chỉ giới hạn bởi các yếu tố trong ngôn ngữ như quan niệm truyền thống mà còn bị ảnh hưởng rất nhiều bởi các yếu tố ngoài ngôn ngữ.

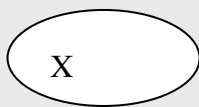
Quan điểm của **ngữ pháp phát ngôn**

¹ Các ví dụ được lấy từ nhiều nguồn khác nhau: tác phẩm văn học, báo, tạp chí, các bài nghiên cứu, sách ngôn ngữ,...

(Grammaire énonciative) đã chỉ rõ hoàn cảnh giao tiếp cũng là một nhân tố tham gia vào định vị không gian. Các cặp giới từ *devant/derrière* [trước/sau], à gauche de/à droite de [bên trái/bên phải] được sử dụng không những chỉ phụ thuộc vào vị trí của vật được định vị với chiều vật mà phụ thuộc cả vào vị trí của chủ thể tham gia giao tiếp. Bình thường người Pháp vẫn dùng “Il est **devant** l’ordinateur” [Anh ta ngồi **trước** máy vi tính], nhưng ta cũng có thể gặp câu “Vous travaillez toute la journée **derrière** l’ordinateur?” [Anh làm việc suốt cả ngày **sau** máy vi tính vậy sao?]. Trong trường hợp này, người nói coi cái máy vi tính đang ở trước mặt mình và như vậy người nghe phải ở sau máy vi tính, nghĩa là ở phía bên kia máy vi tính so với người nói. Trên thực tế, cả hai câu này, dù sử dụng hai giới từ trái nghĩa nhưng lại chỉ cùng một vị trí là anh ta đang ngồi trước màn hình của máy vi tính. Charaudeau [2] cũng chỉ ra rằng tiếng Pháp còn có cặp giới từ đồng nghĩa *en dehors de/hors de* cùng thể hiện vị trí của một vật nằm ngoài điểm chiếu vật nhưng cách dùng của mỗi từ lại phụ thuộc vào vị trí của chủ thể. Nếu chủ thể (x) nằm trong điểm chiếu vật (o) thì ta dùng *hors de* (3a), ngược lại ta dùng *en dehors de* nếu chủ thể nằm ngoài điểm chiếu vật (3b).

3a. Il passe les trois quarts de son temps **hors de** la maison.

[Ba phần tư thời gian anh ấy ở /bên ngoài/ nhà mình]



3b. Certains préfèrent vivre **en dehors de** la ville.

[Một số người thích sống ở bên ngoài thành phố]



X

Quan điểm của ngữ pháp phát ngôn đã có chú ý tới chủ thể giao tiếp khi nghiên cứu định vị không gian song chỉ mới đề cập tới vấn đề vị trí chỗ

đứng của chủ thể giao tiếp chứ chưa đi sâu vào các yếu tố tâm lí, văn hoá xã hội của họ. Trên thực tế, việc sử dụng giới từ để định vị phụ thuộc rất nhiều vào ý định giao tiếp, vào sự tri nhận không gian và vào cả thói quen ngôn ngữ của chủ thể phát ngôn. Cùng một ngôn cảnh, cùng một ý nghĩa vị trí nhưng ta có thể gặp các giới từ khác nhau:

4a. ... de 40 à 50 mm de pluie tombent **sur la ville**.

[từ 40 đến 50 mm nước mưa trút / lên / thành phố]

4b. ...il était tombé 76 centimètres de pluie **dans la ville**.

[76 cm nước mưa đã trút / vào / thành phố]

Hiện tượng này chỉ có thể được giải thích rõ trên quan điểm của **ngôn ngữ học tri nhận**. Cách tiếp cận này cho thấy, trong các yếu tố tham gia vào định vị không gian, chủ thể nhận thức là yếu tố quan trọng nhất trong đó cách nhìn của chủ thể nhận thức để sắp xếp không gian mang tính chất quyết định tới việc sử dụng một phương tiện ngôn ngữ nào đó. Chủ thể phát ngôn tùy theo ý định giao tiếp có thể thể hiện không gian chiếu vật là không gian hai chiều (4a) hay ba chiều (4b).

Yếu tố chủ quan trong việc lựa chọn giới từ của chủ thể còn thể hiện ở sắc thái ý nghĩa mà chủ thể muốn truyền đạt. Quả vậy, chúng ta biết rằng trong ngôn ngữ, đại đa số các từ đều là từ đa nghĩa. **Đường hướng ngữ nghĩa** đã có được rất nhiều thành tựu trong nghiên cứu giúp chúng ta có thêm sự hiểu biết về các nét nghĩa khác nhau của các giới từ chỉ vị trí trong tiếng Pháp. Lấy ví dụ hai câu sau:

5a. ... il se trouvait **dans la tente** qui lui sert de logement.

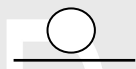
[Anh ấy ở / trong / lều được dùng làm nơi cư trú]

5b. Je voulais dormir **sous la tente**...

[Tôi đã định ngủ / dưới / lều]

Câu (5a và 5b) chỉ cùng một vị trí nhưng giới từ sử dụng trong hai câu khác nhau. Tuy nhiên, sự khác nhau khi sử dụng giữa hai giới từ này không phải ở sự tri nhận không gian chiều vật là hai chiều hay ba chiều. Theo các nhà ngữ nghĩa, "dans la tente" [*trong lều*] (5a) chỉ là sự định vị thuần túy, còn "sous la tente" [*dưới lều*] (5b) là sự định vị có hàm ẩn cả ý nghĩa được bảo vệ. Như vậy, quan điểm ngữ nghĩa giúp ta phân biệt được những nét nghĩa khác nhau của một giới từ cụ thể mà người nói muốn truyền tải. Ví dụ ý nghĩa của giới từ *sur* [*trên*] trong tiếng Pháp, như các ví dụ sau đây của Vandeloise [5], không chỉ giới hạn trong nghĩa gốc biểu đạt vị trí bên trên của một vật có tiếp xúc đối với vật đỡ nó. Trên thực tế, giới từ này có thể diễn đạt sự tiếp xúc của vật được định vị với chiều vật ở bên trên (6a) song cũng có thể hàm ẩn nhiều hướng tiếp xúc khác nữa (6b, 6c).

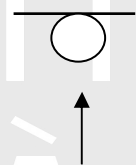
6a. Le livre est **sur** la table. [*Quyển sách ở trên bàn.*]



6b. Le tableau est **sur** le mur. [*Bức tranh ở trên tường*]



6c. L'araignée est **sur** le plafond. [*Con nhện ở trên trần nhà*]



Như trên đã trình bày, mỗi cách tiếp cận đều góp phần làm sáng tỏ một khía cạnh nào đó của vấn đề, song với tư cách là người dạy và học ngoại ngữ, chúng ta đã không chỉ một lần bất ngờ với cách định vị của chính người Việt Nam mình. Hãy so sánh câu tiếng Pháp (7a) với câu tiếng Việt (7b):

7a. ... la majorité des enfants qui mendient **dans la rue** sont issus de familles normales.

[*Phần lớn trẻ / đi ăn xin / trong phố / xuất thân từ những gia đình bình thường.*]

7b. Người đi đi **ngoài phố**. (Lời nhạc Anh Việt Thu)

Nếu như trong câu tiếng Pháp (7a), "dans la rue" [*trong phố*] diễn đạt vị trí so với không gian chiều vật thì trong câu tiếng Việt (7b), "ngoài phố" không có nghĩa là bên ngoài không gian chiều vật, nghĩa là giới từ không diễn đạt vị trí so với không gian chiều vật. Như vậy, sự không tương đồng trong sử dụng giới từ của hai ngôn ngữ ở đây không phải trên phương diện ngữ nghĩa, cũng không phải ở quan niệm về không gian mà là ở cách thức tổ chức các điểm không gian khác nhau. Giới từ tiếng Việt không phải bao giờ cũng mô tả mối quan hệ của vật với không gian hiển ngôn nhưng giới từ tiếng Pháp thì lại luôn như vậy.

Như vậy, với cách tiếp cận liên ngôn ngữ chúng ta có thể sẽ có những phát hiện khác về các giới từ chỉ vị trí trong tiếng Pháp, như tác giả Lý Toàn Thắng đã khẳng định: "Trong bất cứ ngôn ngữ nào cũng có những phương tiện để miêu tả một cách trực quan, hình ảnh các thuộc tính và quan hệ không gian của các sự vật, và nếu tiến hành một sự so sánh đối chiếu liên ngôn ngữ chúng ta dễ dàng nhận ra cái đặc thù của một ngôn ngữ nào đó về phương diện này" [9].

Một số nhà nghiên cứu tiếng Việt đã chỉ rõ người Việt Nam có cách định vị khá đặc biệt so với người nói tiếng Anh, tiếng Nga và cả tiếng Pháp. Cách định vị khác biệt của người Việt đó là cách định vị kép, theo cách nói của tác giả Trần Quang Hải nghĩa là "... cùng một cấu trúc bề mặt nhưng diễn đạt hai quan hệ không gian khác nhau" [8]. Thực vậy, các định ngữ như *trong xóm/ngoài làng, trước sân/sau vườn, bên Tây/bên Tàu, trên trời/dưới biển...* vừa biểu thị cách sắp xếp sự vật với không gian khách quan hiển thị trong phát ngôn vừa biểu thị cách sắp xếp sự vật với không gian chủ quan ẩn ngôn được hiểu là vị trí của người nói hoặc một vị trí ngầm định nào đó.

Chẳng hạn, “ngoài làng” nghĩa là ở trong làng và ngoài xóm. Trong tiếng Pháp, thường thì một phương tiện ngôn ngữ chỉ biểu thị một mối quan hệ không gian: Các trạng từ biểu đạt cách định vị chủ quan còn các giới từ biểu đạt cách định vị khách quan. Nếu người nói muốn qui chiếu tới cả hai đối tượng không gian thì họ phải dùng tới hai phương tiện ngôn ngữ khác nhau. Ví dụ:

8. Nous sommes **ici, dans l'atelier** de préparation du bois...

[Chúng tôi đang ở đây, trong xưởng gỗ]

Tuy nhiên, chúng ta cũng có thể gặp một số giới từ trong tiếng Pháp có thể biểu đạt cả hai mối quan hệ trong một định vị kép:

9a. A cette station, descente à **gauche!**
(annonce SNCF)

[Ở bên này, lối ra bên trái]

9b. Le message qui apparaît en haut à **gauche de l'écran** ...

[Dòng chữ hiện ở phía trên bên trái màn hình...]

Câu (9a) là định vị đơn qui về vị trí bên trái của đoàn tàu chứ không phải của người nói hoặc của người đi tàu, nhưng câu (9b) rõ ràng là định vị kép vì bên trái của màn hình ở đây cũng chính là bên trái của người nói và chỉ có thể được xác định trong mối quan hệ với người nói.

Tóm lại, cách định vị kép vẫn có trong tiếng Pháp nhưng rất hạn chế và chỉ gặp ở một số giới từ hoặc giới ngữ biểu thị mối quan hệ không gian theo các trục trước, sau, phải, trái. Ngược lại, trong tiếng Việt, cách định vị kép là rất phổ biến và không chỉ giới hạn ở các giới từ chỉ chiều không gian mà ở cả các giới từ topo không mang tính định hướng như *trong/ngoài*, hoặc các giới từ chỉ khoảng cách như trong câu “*Ở tận Sông Hồng em có biết...*”

Điều đáng chú ý là tiếng Việt không giống tiếng Pháp ở chỗ, giữa hai cách định vị – định vị đơn và định vị kép – thì giới từ có vai trò khác hẳn nhau trong việc xác định ý nghĩa vị trí của vật.

Với cách định vị đơn, giới từ là một trong những yếu tố quyết định ý nghĩa vị trí của phát ngôn. Cùng một không gian qui chiếu, nếu vị trí khác nhau thì phải sử dụng giới từ khác nhau (*trước nhà/sau nhà, trong nước/ngoài nước*). Nhưng với cách định vị kép, cùng một không gian qui chiếu mà giới từ khác nhau thì vị trí so với không gian qui chiếu có thể vẫn là một (*trước sân, trong sân, ngoài sân, dưới sân*), bởi lẽ giới từ trong định vị kép nhằm mô tả mối quan hệ của vật với không gian ngầm định chứ không phải với không gian hiển ngôn như trong tiếng Pháp. Do thói quen định vị như vậy nên nhiều khi người Việt nam ta không để ý đến cách sử dụng giới từ mà chú trọng nhiều hơn đến việc sử dụng các từ chỉ không gian hiển ngôn. Nếu như trong tiếng Pháp, các cụm từ *dans le bus, sur le bus, au dessus du bus* là ba vị trí khác nhau được phân biệt nhờ các giới từ khác nhau thì khi chuyển các cụm từ trên sang tiếng Việt, chúng ta phải dịch là *trên xe, trên thành xe, trên nóc xe* – nghĩa là có thể sử dụng một giới từ nhưng các từ chỉ không gian qui chiếu là khác nhau. Ta nhận thấy rằng, do nhu cầu cần đa dạng hóa các từ chỉ không gian nên trong tiếng Việt thường có sự kết hợp của các từ chỉ vị trí với các từ chỉ bộ phận không gian như *trên mặt bàn, dưới gầm ghế, bên vệ đường, ngoài bờ đê, trong lòng đất, trước mũi xe, sau lưng đồi,...* Một mặt, sự kết hợp của các giới từ chỉ vị trí với các từ chỉ bộ phận không gian cũng dễ dàng như khi chúng kết hợp với các từ chỉ không gian vậy. Ta có thể nói *trên mặt bàn, dưới mặt bàn, ngoài mặt bàn, giữa mặt bàn,...* đều được. Mặt khác, giới từ khi kết hợp với danh từ không gian hay với danh từ chỉ bộ phận không gian thì ý nghĩa vị trí nói chung không thay đổi như các ví dụ sau: *trên bàn/trên mặt bàn, sau đồi/sau lưng đồi, bên đường/bên vệ đường,...*

Hiện tượng định vị không gian với các từ chỉ bộ phận cũng đã được nghiên cứu trong tiếng Pháp. Theo André Borillo [1], tiếng Pháp có tới gần 100 danh từ chỉ bộ phận. Tất cả các danh từ này đều kết hợp một cách tự nhiên với giới từ à

[ở] - là một giới từ trung tính, không định hướng, không định hình. Chúng kết hợp với nhau tạo thành một hệ thống ngữ giới từ và trở thành những phương tiện định vị thông dụng của tiếng Pháp: *au fond de, au bord de, au milieu de, au sommet de, à l'intérieur de, au coin de, ...* [ở phía cuối, ở bên lề, ở giữa, ở trên đỉnh, ở bên trong, ở trong góc...]. Tuy nhiên, các danh từ chỉ bộ phận trong tiếng Pháp cũng vẫn có thể kết hợp được với các giới từ định hướng khác, chỉ có điều khác với tiếng Việt, đó là với các cách kết hợp từ khác nhau thì ý nghĩa vị trí sẽ khác nhau. Sau đây là ví dụ về ba cách kết hợp của giới từ chỉ vị trí trong tiếng Pháp với danh từ chỉ không gian chiếu vật khi miêu tả vị trí sự vật ở trạng thái tĩnh, ba công thức kết hợp này thể hiện những sắc thái khác nhau về vị trí của vật được định vị:

10a. Giới từ + danh từ chỉ không gian.

VD: A la fin du rêve, il se trouve **devant la voiture** puissante.

[*Cuối giấc mơ, anh ta thấy mình đứng trước cái xe*] (có thể bên sườn xe)

10b. Giới từ + danh từ chỉ không gian.

VD: ... les coursiers qui courraient **au devant de la voiture**.

[*những người nhân viên chạy trước mũi xe*] (không có tiếp xúc)

10c. Giới từ + danh từ chỉ bộ phận không gian.

VD: La diode lumineuse située **sur le devant de l'appareil...**

[*Cái đèn đặt ở trên mặt trước của máy*] (có tiếp xúc)

Kết luận và đề xuất sự phạm

Mỗi phương tiện định vị không gian trong ngôn ngữ sẽ cho chúng ta sự tri nhận về một mối quan hệ không gian khác nhau. Việc sử dụng các phương tiện này không những bị chi phối bởi các qui tắc ngữ nghĩa, cú pháp mà còn chịu ảnh hưởng của rất nhiều yếu tố ngoài ngôn ngữ, các yếu tố mang tính nhân chủng, văn hóa dân tộc và cá nhân

sâu sắc. Bản sắc văn hóa của một ngôn ngữ chưa hẳn đã là sự khác biệt mà nhiều khi chỉ là "*thiên hướng nổi trội hay ưa thích một kiểu nào đó*" [7]. Không thể khẳng định trong cách sử dụng giới từ tiếng Pháp không có sự lựa chọn kép song sự lựa chọn kép là rất hạn chế. Ngược lại, định vị kép lại là thói quen của người Việt Nam mà những người sử dụng tiếng Việt đều bị ảnh hưởng. Tương tự như vậy, nếu như danh từ chỉ bộ phận không gian trong tiếng Pháp thường kết hợp nhiều với một giới từ trung tính *à* và kết hợp rất hạn chế với các giới từ còn lại thì trong tiếng Việt chúng lại kết hợp một cách dễ dàng và phổ biến với tất cả các giới từ định hướng. Tóm lại, muốn hiểu được cách thức nhìn nhận thế giới khách quan nói chung và cách thức định vị không gian nói riêng trong một ngôn ngữ ta cần phải đặt nó bên cạnh một ngôn ngữ khác, nhất là bên cạnh những ngôn ngữ không cùng họ. Nghiên cứu cách định vị không gian qua việc sử dụng giới từ trong tiếng Pháp đối chiếu với tiếng Việt cho phép ta khám phá nhiều điều mà các nhà nghiên cứu Pháp ngữ thuần túy hoặc các nhà nghiên cứu các ngôn ngữ Ấn-Âu còn chưa đề cập tới.

Từ những tương đồng, những khác biệt và cả những dị biệt của tiếng Việt so với tiếng Pháp, chúng ta có thể có được những kết luận về ứng dụng sự phạm trong việc giảng dạy tiếng Pháp cho người Việt Nam. Trong khuôn khổ có hạn của bài viết, chúng tôi chỉ khái quát một vài đề xuất như sau:

Việc sử dụng các phương tiện định vị không gian là một thói quen ngôn ngữ, phụ thuộc rất nhiều vào các yếu tố văn hóa xã hội và hoàn cảnh giao tiếp chứ không phải chỉ là ý nghĩa từ điển của từ. Cho nên, để có thể hiểu được bản chất một mối quan hệ không gian biểu đạt qua ngôn ngữ cần phải cung cấp cho người học những hiểu biết cộng đồng, như là trong tiếng Pháp, nếu như tay trái của một người được xác định dựa vào hướng mặt của người đó thì mạn trái của một con tàu lại dựa vào hướng chuyển động của vật, bờ trái của một dòng sông dựa vào hướng của dòng chảy, còn cánh trái của một cái tủ lại dựa vào vị trí đối diện của người nói. Cũng như vậy, có một số giới từ không gian

tiếng Pháp còn hàm ẩn ý nghĩa khác trong một vài tình huống nên cần phân biệt khi các giới từ này cạnh tranh với các giới từ khác như trong trường hợp *sous la tente* [dưới lều] khác *dans la tente* [trong lều] vì còn mang nghĩa được bảo vệ, *sur les bras* [trên tay] khác *dans les bras* [trong tay] vì còn mang nghĩa trách nhiệm, *dans le lit* [trong giường] khác *sur le lit* [trên giường] vì còn mang nghĩa tiện nghi, v.v...

Quan niệm về không gian của người Việt Nam chúng ta không phải bao giờ cũng tương đồng với người Pháp, bởi vậy khi giảng dạy ngoại ngữ cần phải nhấn mạnh vào những thói quen tương đồng và khác biệt này thì hiệu quả giảng dạy sẽ tốt hơn: nếu như chúng ta nói *áo trong/áo ngoài* thì người Pháp lại dùng *survêtement/sous-vêtement* [áo trên/áo dưới], nếu ta dùng *trên phố/trên đại lộ* thì người Pháp lại dùng *dans la rue/sur l'avenue* [trong phố/trên đại lộ], *trên cánh đồng/trên sa mạc* sẽ được dịch sang tiếng Pháp thành *dans le champ/dans le désert* [trong cánh đồng/trong sa mạc], v.v...

Liên quan đến phương thức định vị độc đáo của người Việt: định vị kép qui chiếu về không gian ẩn ngôn. Điều này dễ dàng dẫn người học đến những chuyển di tiêu cực trong các hoạt động thực hành ngoại ngữ sản sinh. Chúng ta rất dễ bắt gặp những lỗi của học sinh như **monter sur le train* [trèo lên trên tàu] ou **regarder sur la télévision* [xem trên vô tuyến]. Do đó cần hạn chế các chuyển di tiêu cực này bằng cách rèn cho người học một thói quen ngôn ngữ khác. Một trong những phương pháp dạy ngoại ngữ hiệu quả

là giảng dạy trên cơ sở những lỗi của học sinh, phân tích được nguyên nhân học sinh mắc lỗi để khắc phục hiệu quả. Tuy nhiên, nghiên cứu về phương thức định vị kép mang ý nghĩa nhiều hơn trong giảng dạy dịch thuật. Dịch sao cho thoát các cụm từ như *trên phố/dưới quê* quả là vấn đề cần bàn luận nhiều.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. BORILLO A., "Partition et localisation spatiale: les noms de localisation interne", In: *Langages, 33e année, Sémantique lexicale et grammaticale n° 136* (53-75).
2. CHARAUDEAU P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, Paris, 1992.
3. FUCHS C., *La linguistique cognitive*, Ophrys/MSH, 2004.
4. GREIMAS, A.J. et COURTE, J., *Sémiotique - Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris, 1993.
5. VANDELOISE, C., *L'espace en français*, Edition du Seuil, Paris, 1986.
6. VERJAT, I., "Confrontation de deux approches de la localisation spatiale", http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1994_num_94_3_28774
7. PHẠM Văn Đức, "Ngôn ngữ Việt - Văn hóa Việt: Linh hồn người Việt", <http://www.buddhistedu.org/viet/van-hoc/42-ngon-ngu-hoc/317-ngon-ngu-viet-van-hoa-viet-linh-hon-nguoi-viet>
8. TRẦN Quang Hải, "Những khác biệt cơ bản trong sử dụng giới từ định vị chỉ các quan hệ không gian trong tiếng Anh và tiếng Việt", In: *Tạp chí khoa học và công nghệ Đại học Đà Nẵng*, số 5 (40) 2010.
9. LÝ Toàn Thắng, "Hai hình thức phản ánh và hai cách nhìn không gian trong ngôn ngữ", <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:8wtWv2wysGoJ:www.hcmussh.edu.vn/>

HÀ NỘI

CÁI TÔI TRONG GIAO TIẾP NGÔN NGỮ VÀ VẬN DỤNG VÀO DẠY NGOẠI NGỮ (QUA TƯ LIỆU TIẾNG VIỆT)

Nguyễn Văn Khang

Viện Ngôn ngữ học

Tóm tắt: Trong giao tiếp ngôn ngữ, con người luôn mang cái tôi (self) vào trong đó, vì thế, qua giao tiếp bộc lộ cái tôi của người giao tiếp. Cái tôi phản ánh vị trí nhóm cùng các mối quan hệ liên nhân, theo đó, cái tôi bao giờ cũng gắn với một nền văn hóa cụ thể. Việc nghiên cứu cái tôi trong giao tiếp ngôn ngữ gắn với các cộng đồng giao tiếp sẽ góp phần vào dạy-học ngôn ngữ nói chung, ngoại ngữ nói riêng.

Abstract: People always bring their 'self' into language interaction, through which their self is expressed. The self reflects an individual's position in a group and interpersonal relationships. The 'self', therefore, is always associated with a specific culture. Research on self in language interaction and communication communities will contribute into teaching and learning of languages in general and foreign languages in particular.

1. *Cái tôi* (ngã, bản ngã), theo cách hiểu đời sống là cái làm nên tính cách riêng biệt của mỗi người. Trong triết học, *cái tôi* được hiểu là cái tôi ý thức hay đơn giản là tôi, bao hàm trong đó những đặc tính để phân biệt tôi với những cá nhân khác. Trong phân tâm học, *cái tôi* (ego) là phần cốt lõi của tính cách liên quan tới thực tại và chịu ảnh hưởng của tác động xã hội. Theo Sigmund Freud, *cái tôi* cùng với nó (id) và *cái siêu tôi* (superego) là ba miền của tâm thức. *Cái tôi* được hình thành ngay từ khi con người sinh ra và qua tiếp xúc với thế giới bên ngoài, *cái tôi* học cách cư xử sao cho kiểm soát được những ham muốn vô thức không được xã hội chấp nhận. *Cái tôi* có vai trò trung gian hòa giải giữa những ham muốn vô thức và những tiêu chuẩn nhân cách và xã hội.

2. Trong giao tiếp con người mang cái tôi vào trong đó, vì thế, qua giao tiếp bộc lộ cái tôi của người giao tiếp.

Trước hết, liên quan đến *cái tôi* trong giao tiếp hiện có các cách gọi như: “*cái tôi riêng*” trong mối quan hệ với “*cái tôi chung*”, “*cái tôi độc lập*” trong mối quan hệ với “*cái tôi tương trợ*”.

1) *Cái tôi riêng* (private self; còn gọi là *cái tôi viết thường*) thể hiện ở việc tự đánh giá mình. Điều này được thể hiện ở các phát ngôn tự khẳng định mình. Ví dụ:

“*Ôi! Sao hôm nay mình trình bày tự tin thế nhỉ?*”

“*Là một người đã nhiều năm nghiên cứu về vấn đề này, tôi khẳng định, kết quả của luận văn mà nghiên cứu sinh thực hiện có đóng góp và có giá trị khoa học thực sự*”.

Cái tôi chung (private Self; còn gọi là *cái tôi viết hoa*) là *cái tôi* có được nhờ sự đánh giá từ phía không phải mình. Ví dụ:

“*Trong cô ấy hôm nay xinh thật!*”.

“*Mọi người nói từ khi có anh làm chủ tịch công đoàn, phong trào văn thể của trường ta khởi sắc hẳn*”.

2) *Cái tôi độc lập* (Independent self) là xu hướng tự khẳng định bản thân của các nhân, theo đó, các cá nhân tồn tại như một thực thể độc lập, không phụ thuộc vào nhóm hay tập thể. Ví dụ về trường hợp tham gia chương trình giải trí trên truyền hình và tự giới thiệu:

“*Xin chào mọi người! Tôi xin tự giới thiệu: Tôi là Minh, năm nay 32 tuổi, tiến sĩ, chưa lập gia đình*”.

Việc xưng “*tôi*” và chỉ giới thiệu tên, tuổi, học vị, trạng thái hôn nhân cho thấy bản lĩnh độc lập, tự tin của người giới thiệu.

Cái tôi tương trợ (Interdependent self) là xu hướng mong muốn cá nhân được chấp nhận hài hòa với cộng đồng giao tiếp. Ví dụ trường hợp tham gia chương trình giải trí trên truyền hình và tự giới thiệu:

“Xin chào mọi người! Em xin tự giới thiệu: Em là Phương, năm nay 23 tuổi, sinh viên, chưa lập gia đình. Em đến từ Trường Đại học Hà Nội. Đây là ngôi trường đào tạo ngoại ngữ uy tín, nổi tiếng của Việt Nam. Em đến đây tham gia chương trình với tinh thần học hỏi. Rất mong được mọi người ủng hộ, động viên, cổ vũ cho em”.

Khác với cách giới thiệu của Minh, trong tự cách giới thiệu, Phương xưng “em”, gắn mình với nơi mình đang công tác để giúp khẳng định bản thân và tìm đến sự hòa đồng giữa bản thân với các khán giả bằng lối nói khiêm tốn.

Thứ hai, cái tôi phản ánh vị trí nhóm cùng các mối quan hệ của một cá nhân, theo đó cái tôi bao giờ cũng gắn với một nền văn hóa cụ thể. Khi tham gia giao tiếp, cái tôi được bộc lộ, thể hiện nền văn hóa ấy. Điều này giải thích vì sao, nguyên lí cộng tác và nguyên lí lịch sự trong giao tiếp ngôn ngữ được xây dựng từ tư liệu ngôn ngữ - văn hóa phương Tây mặc dù được coi là phổ quát nhưng có những điểm không phù hợp với ngôn ngữ văn hóa phương Đông nói chung, giao tiếp của người Việt nói riêng. Chẳng hạn, R. Lakoff cho rằng, trong giao tiếp có hai nguyên lí tổ chức ngôn ngữ: nguyên lí diễn đạt rõ ràng và nguyên lí lịch sự và nhấn mạnh rằng, trong các bối cảnh văn hoá khác nhau sẽ có thể có sự thể hiện khác nhau về phương thức nhưng về hình thức cơ bản là giống nhau.

Nguyên lí diễn đạt rõ ràng thuộc về nguyên lí cộng tác (co-operative principle), gồm 4 quy tắc là: 1/ Lượng (quantity; thông tin đưa ra phải thoả mãn nhưng không nhiều so với yêu cầu của hội thoại); 2/ Chất (quality; không nói những điều tin là không đúng và thiếu căn cứ, không có bằng chứng xác thực); 3/ Quan hệ (be relevant; những

điều nói ra phải có liên quan đến hội thoại); 4/ Cách thức (maner; diễn đạt rõ ràng, khúc chiết, có lí có tình; tránh tối nghĩa, tránh mập mờ).

Nguyên lí lịch sự gồm 3 quy tắc là, không áp đặt, để ngỏ sự lựa chọn và tăng cường tình cảm bằng hữu: 1/ Không áp đặt (Don't impose) là không áp đặt đối với người nghe, để người nghe có thể hành động theo ý muốn của mình); 2/ Để ngỏ sự lựa chọn (Offer optionality) tức là để cho người nghe tự quyết định, tránh được trách nhiệm mang tính áp đặt từ phía người nói); 3/ Thể hiện tình bằng hữu (Encourage feeling of camaraderie) dùng trong giao tiếp bằng vai phải lứa, trong quan hệ thân hữu, giao tiếp của những người yêu nhau, của vợ chồng; tỏ ý quan tâm và tin cậy ở nhau).

Nhìn vào giao tiếp của người Việt với tiếng Việt với văn hóa Việt Nam, có thể thấy, người Việt hay đưa ra lời giải thích, nhận xét trước hoặc sau nội dung cần thông báo (ví dụ lời hỏi hoặc lời đáp) mà nếu chiều theo nguyên lí cộng tác thì bị là thừa do nói quá và theo lí thuyết lịch sự là không lịch sự vì đe dọa thể diện, áp đặt phải theo, không cho cơ hội lựa chọn. Ví dụ:

Ví dụ 1: Liễu và Hạnh cùng đi siêu thị. Đến siêu thị, Liễu phát hiện ra mình quên ví (không mang tiền theo), và dưới đây là cuộc đối thoại của họ xung quanh việc quên ví:

Liễu: *“Mình quên mất ví rồi. Trước khi đi mình đã cho tiền vào ví, thế nào, lúc thay đồ mình lại quên. Chán ơi là chán”.*

Hạnh: *“Lấy tiền của mình cũng được mà. Mình mang nhiều. Hôm qua mới lĩnh được một khoản tương đối. Mình cũng chỉ định mua vài thứ thôi. Thức ăn còn đầy trong tủ. Mình chỉ mua vài thứ vặt vặt thôi”*

Liễu: *“Ngại quá. Thôi cho mình mượn nhé. Về tôi sẽ chuyển ngay cho bà. Ông xã mình dạo này cũng đang phát, vừa nộp thuế cao ngất ngưỡng cho hai mẹ con. Hi hi”*

Với nội dung cuộc thoại trên, Liễu chỉ cần hỏi hạnh “*có tiền cho mình vay*” và hạnh trả lời “*có và đồng ý cho vay*” là đủ. Nhưng cả hai đều “*vi phạm*” là “*nói dài và thừa*”, đó là:

- Liễu thì cố gắng giải thích rằng: 1/ Việc quên tiền là không cố ý (chỉ là do thay đồ); 2/ Nếu vay tiền của Hạnh thì sẽ trả ngay (hứa sẽ trả ngay); 3/ Liễu có đủ thậm chí thừa tiền để trả (vì chồng mới chuyển tiền cho).

- Hạnh thì cố gắng nói rõ: 1/ Sẵn sàng cho vay (lấy mà dùng; hào hiệp); 2/ Có đủ tiền để cho vay (mang nhiều tiền, nhưng chỉ mua lật vật); 3/ Chậm trả cũng được (mới có được một khoản tiền).

Cách giao tiếp này thể hiện nét văn hóa Việt là ưa giải thích, chứng minh thuyết phục người giao tiếp nhằm giúp cho NGƯỜI hiểu TA bằng việc thể hiện cái tôi của mỗi bên: đối với Liễu chỉ là do sơ xuất, nếu được vay thì có đủ tiền để trả; đối với Hạnh thì sẵn sàng cho vay, không hẹp hòi gì và việc cho vay không ảnh hưởng gì đến kế hoạch mua bán của mình, thậm chí “*chậm trả*” cũng không sao.

Ví dụ 2: Bình tìm đến nhà Hằng. Nhưng khi đến khu nhà Hằng ở, Bình không nhớ được số nhà và lối vào. Bình liền ghé vào một quán nước cạnh đó và cất tiếng hỏi:

Bình: “*Chị ơi, cho hỏi chút, chị có biết nhà Hằng ở đây không? Chỉ giúp em với. Lâu không đến nên không nhớ ra*”.

Người bán quán: “*Hằng nào? Đây nhiều Hằng lắm. Có phải cái cô Hằng dạy ở trường gì ấy nhỉ mới li hôn với chồng mà có đứa con đang học mẫu giáo... nhà tầng 4, số 420. Hình như cô ấy đang đi đón con. Cậu cứ chờ một lát là cô ấy về đấy*”.

Bình: “*Ôi! Nhớ ra rồi, đúng là 420. Đi cầu thang 2. Thế chồng chị Hằng có hay về thăm con không chị?*”.

Người bán quán: “*Chả thấy đâu. Chỉ tội cho thằng bé con. Thế cậu là thế nào với cô ấy*”.

Bình: “*Không có gì đâu. Em cùng trường, đến để trao đổi với Hằng về công việc thôi. Chào chị nhé*”.

Cuộc thoại trên cho thấy, chỉ một chủ đề “*hỏi địa chỉ*” và “*trả lời, cho biết địa chỉ*” nhưng lại “*móc*” vào đó rất nhiều tình tiết tưởng như thừa mà ngược lại là nét văn hóa Việt, đó các cá thể không thể tách khỏi cộng đồng, tức trong TA có NGƯỜI và trong NGƯỜI có TA:

- Bình: 1/ hỏi địa chỉ nhà Hằng; 2/ tỏ ra là người quen Hằng (đã đến nhưng quên số nhà); 2/ nhân cơ hội muốn tìm hiểu thêm cuộc sống riêng của Hằng; 3/ tỏ ra rằng việc tìm gặp Hằng của mình là trong sáng (giải thích “*không có gì đâu*”; thuần túy là công việc).

- Người bán nước: 1/ cho biết địa chỉ; 2/ tỏ ra là mình biết rất rõ nhân vật Hằng (nghề nghiệp; tình trạng gia đình; hiện đang làm gì); 3/ tìm hiểu mối quan hệ của người đang hỏi địa chỉ).

Thứ ba, câu hỏi đặt ra là, phát huy cái tôi như thế nào trong giao tiếp gắn với văn hóa của mỗi cộng đồng giao tiếp.

Như đã nêu, cái tôi riêng-cái tôi chung, cái tôi độc lập-cái tôi tương trợ là phổ quát chung cho mọi nền văn hóa, tham gia vào và thể hiện trong giao tiếp. Tuy nhiên, chúng được cụ thể hóa ở từng nền văn hóa với nghĩa rộng của khái niệm này: rộng là cộng đồng lớn như khu vực, quốc gia, dân tộc; hẹp là cộng đồng nhỏ như tại một địa phương, một nhóm người cụ thể. Chẳng hạn, nếu tách văn hóa thế giới làm hai nửa Tây-Đông (văn hóa phương tây và văn hóa phương Đông) thì theo đó, cái tôi trong giao tiếp cũng thể hiện khác nhau:

Văn hóa phương Tây luôn cổ súy cho tính tự do, độc lập trong hành động cá nhân và tự kiểm soát cá nhân. Theo đó, cái tôi độc lập được đề cao. Nói cách khác, nền văn hóa phương Tây đề cao, cổ súy chủ nghĩa cá nhân vì thế cái tôi độc lập nổi trội hơn và thể hiện rõ trong giao tiếp. Đây là lí do giải thích vì sao, trong quy tắc “*không áp đặt*” (Don't impose) thuộc nguyên lí lịch sự, từ cứ liệu

ngôn ngữ phương Tây, R. Lakoff đã cho rằng, không áp đặt đối với người nghe, tức là, người nghe có thể hành động theo ý muốn của mình; người nói không đưa ra hoặc không thỉnh cầu về những quan điểm riêng tư, tránh đề cập đến đời sống riêng tư (thu nhập, thói quen, tình yêu, hôn nhân, giới tính, chính trị, tôn giáo, khó khăn về kinh tế, bệnh tật,...); tránh sử dụng ngôn từ thô lỗ, tục tằn, tránh dùng tiếng lóng, thô ngữ.

Văn hóa phương Đông, với ảnh hưởng Nho giáo, Phật giáo coi trọng giá trị chuẩn mực cộng đồng, nên chú trọng tới cái tôi tương trợ. Điều này thể hiện trong các thành ngữ, các khuôn ngôn từ định hình trong giao tiếp của người Việt luôn nghiêng về cộng đồng trong mối quan hệ chằng chịt. Điều này được thể hiện trong các thành ngữ tục ngữ và các cách diễn đạt đã thành khuôn (stereotype) giao tiếp. Ví dụ:

đánh chó ngó chủ; vượt mặt nể mũi; bán anh em xa mua láng giềng gần; một miếng giữa làng bằng một sàng xó bếp; góc chiếu giữa đình; xấu chàng hổ em;

Được như vậy thì gia đình cũng mát mặt.....

Làm xấu mặt họ hàng/cơ quan.....

Có được/đạt được như vậy là nhờ....

Văn hóa đề cao cộng đồng của người phương Đông nói chung, người Việt Nam nói riêng, được thể hiện trong giao tiếp hỏi han khi gặp nhau của người Việt: Người Việt gặp nhau là hỏi thăm như hỏi về tuổi, hỏi về tình trạng hôn nhân, hỏi về cuộc sống gia đình, hỏi về công việc, về mối quan xã hội,... nói chung là, có thể hỏi tất cả những gì liên quan đến đối tượng giao tiếp và coi đó là việc làm thu hẹp khoảng cách (D) liên nhân trong giao tiếp. Ví dụ: Khi tham gia giảng dạy hay hội họp, tôi thường nhận được sự quan tâm của một số người với câu hỏi “*Thầy đang công tác ở đâu ạ?*”. Sau khi trả lời rằng, tôi làm việc ở Viện Ngôn ngữ học thì lập tức sẽ có các phát ngôn hỏi hoặc nhận xét theo các “*hướng*”:

Hướng quan tâm đến nơi tôi làm việc:

“Viện ngôn ngữ thầy có biết (một người cụ thể nào đó như GS. A, tiến sĩ B) không?”

“Viện Ngôn ngữ nghe nói đang có vấn đề phải không?”

“Viện ngôn ngữ mà có cuốn Từ điển tiếng Việt ấy à?”

“Viện Ngôn ngữ bây giờ ai làm viện trưởng nhỉ?”

“Viện Ngôn ngữ có nhiều đề tài không ạ?”

v.v.

Hướng quan tâm đến cuộc sống của tôi:

“Cô cũng là giáo viên hả thầy?”

“Anh chị nhà thầy chắc trưởng thành rồi? Có ai theo nghề của thầy không?”

“Thầy năm nay bao nhiêu tuổi rồi? Chắc thầy cũng sắp về hưu rồi nhỉ?”

“Giáo sư như thầy chắc là lương cao lắm nhỉ?”

“Thầy chắc hay đi xa nhà lắm nhỉ?”

v.v.

Cách giao tiếp theo kiểu quan tâm này là rất bình thường đối với người Việt, thậm chí, còn tỏ ra thú vị, nhưng sẽ làm “*nản lòng*” những người phương Tây cũng như những người Việt có xu hướng Tây học. Vì thế, Phạm Thị Hồng Nhung (2013) có lí khi cho rằng, trong giao tiếp của người Việt, xu thế nghiêng về cái tôi tương trợ, bởi, người Việt coi cái tôi tương trợ như một phần của quan hệ xã hội và theo đó hành vi của mình chịu sự chi phối, sự nhìn nhận, đánh giá của người khác. Đến lượt mình, “*người khác*” này người khác trở thành một thành tố bên trong ngữ cảnh mà ở đó mỗi cá nhân được nói kết điều chỉnh sao cho thích nghi, phù hợp với cái chung. Đây cũng là nguyên do của một cuộc tranh luận chưa có hồi kết thúc về lịch sự (Politeness) trong giao tiếp khi

mà có luồng ý kiến cho rằng, lịch sử của phương Tây là lịch sử chiến lược, còn lịch sử phương Đông là lịch sử chuẩn mực (Nguyễn Văn Khang, 2012). Theo chúng tôi, đã là phổ quát thì cả hai *cái tôi* (cái tôi cá nhân và cái tôi tương trợ) cũng có cả hai kiểu lịch sử (lịch sử chuẩn mực và lịch sử liên lược) luôn được xuất hiện trong giao tiếp, tức là, không có “duy nhất” mà chỉ có “nổi trội”. Theo đó, cái tôi tương trợ (cái tôi viết hoa) trong giao tiếp của người Việt tỏ ra nổi trội hơn. Chẳng hạn, trở lại ví dụ giới thiệu ở trên, người Việt khi giới thiệu ít khi chỉ nói ngắn gọn theo kiểu phương Tây. So sánh cách tự giới thiệu giữa hai nền văn hóa Tây-Đông:

Văn hóa phương Tây:

I'm Rose Smith. You can tell me Rose. I'm a teacher. (* dẫn từ Nguyễn Thị Hồng Nhung, 2013)

Văn hóa phương Đông (Việt Nam):

B: Chào thầy!

A: Chị là....

B: Dạ, Em là Hà. Thầy đừng gọi em thế, em sợ lắm. Em là nghiên cứu sinh, học trò lười của thầy Đại, bạn của thầy ấy mà. Thầy có hay gặp thầy Đại không ạ. Thầy Đại hay nhắc đến thầy lắm đấy.

Nhân vật nghiên cứu sinh tên là Hà đã có chiến lược trong giao tiếp, để kéo gần khoảng cách giao tiếp, làm cho thân mật hơn: 1/ Khéo đề nghị thầy thay đổi cách xưng hô: hãy gọi là *em*, đừng gọi là *chị*; 2/ “móc nối” hay quy chiếu vào một mối quan hệ xã hội: mà “trung tâm” là thầy Đại). Sự quy chiếu ở đây chính là chỉ ra các mối liên hệ liên quan, nhằm làm xích gần mối tương tác giao tiếp.

Có thể nói, giao tiếp gắn với cái tôi, mà cái tôi là sự thể hiện của một nền văn hóa. Ví thế, có thể thông qua đó hiểu được hành vi giao tiếp trong những nền văn hóa đó.

3. Trong dạy và học ngôn ngữ nói chung, ngoại ngữ nói riêng, không thể không quan tâm đến văn hóa, thậm chí còn dành cho văn hóa sự quan tâm đặc biệt. Nhất là đối với ngoại ngữ, văn hóa là một

thành tố được đặc biệt chú trọng. Đã nói đến văn hóa thì không thể không nói đến *cái tôi*, bởi *cái tôi* gắn với giao tiếp. Vấn đề còn lại là nên vận dụng như thế nào? Ở đây chúng tôi không bàn đến vai trò hay nội dung dạy-học cái tôi trong giao tiếp mà chỉ chỉ nêu ra điều cần thảo luận, đó là:

Khi giao tiếp bằng ngoại ngữ, có nhất thiết phải triệt để theo *cái tôi* của nền văn hóa có ngôn ngữ đó hay có thể vận dụng linh hoạt trong giao tiếp, tức là, giao tiếp bằng ngoại ngữ với *cái tôi* của nền văn hóa mình. Cụ thể, người Việt có thể sử dụng ngoại ngữ để giao tiếp theo kiểu văn hóa Việt được không?

Như vậy, liên quan đến cái tôi, sẽ có ba khả năng xảy ra trong giao tiếp bằng phi bản ngữ:

(1) Giao tiếp phi bản ngữ bằng chính nền văn hóa của ngôn ngữ đó.

(2) Giao tiếp phi bản ngữ bằng nền văn hóa của người sử dụng ngoại ngữ.

(3) Giao tiếp phi bản ngữ có thể bằng nền văn hóa của ngôn ngữ đó pha trộn với nền văn hóa của người sử dụng ngoại ngữ.

Phải chăng là phải tìm đến (3) để có sự linh hoạt trong sử dụng ngôn ngữ. Chẳng hạn:

Trở lại ví dụ “hỏi han” ở trên: có thể “hỏi han mọi thứ” bằng tiếng Anh khi với người Việt giao tiếp với nhau và không thể như thế khi giao tiếp với người bản ngữ. Lí do là vì, chiến lược hội thoại khác nhau phản ánh hai quy ước văn hoá xã hội khác nhau. Nếu không sẽ xảy ra xung đột.

Một ví dụ khác, Linda Wai Liyong (1982) đã tiến hành nghiên cứu sự xung đột tương tác lời nói giữa dân tộc nói tiếng Hán và dân tộc nói tiếng Anh và tác giả đã có những phát hiện như sau:

- Trong câu phức của tiếng Hán, nguyên nhân ở trước, kết luận hoặc luận điểm trung tâm ở sau. Còn trong tiếng Anh thì ngược lại. So sánh:

Tiếng Hán: 如果 X 那? 么 / 就 Y : Nếu X thì Y

Tiếng Anh: Y if X : Y..... nếu Y.....

Qua điều tra, tác giả đã chỉ ra nguyên nhân của sự khác nhau này:

- Người Trung Quốc đề cao sự hoà hợp, cố gắng tránh “cọ sát” lẫn nhau. Việc tránh sự lỗ mãng có thể xảy ra ở bản thân để ép buộc, làm cho khách thể giao tiếp khó nghĩ, khó xử. Chiến lược tránh sự ép buộc hoặc thể hiện sự tôn trọng chính là lịch sự âm mà S. Levison đã nêu ra.

- Về quan niệm “thể diện”, do sợ khách thể giao tiếp không đồng ý cho nên nêu trước lí do, để cho khách thể giao tiếp có “khoảng trống” suy nghĩ và khi nào cảm thấy chín muồi mới đề xuất yêu cầu.

- Về chiến lược giao tiếp, nếu đề xuất yêu cầu trước sau nó nêu lí do thì có thể có khả năng không gây được chú ý.

Cũng theo Linda Wai Liyong, cách nói nêu lí do trước, sau đó mới nêu yêu cầu của người Trung Quốc làm cho những người Anh nói tiếng Anh khi giao tiếp với người Trung Quốc cảm thấy rất khó nắm bắt được ý đồ của người Trung Quốc.

Ba khả năng xảy ra trong giao tiếp bằng phi bản ngữ nêu trên liên quan đến *cái tôi* cũng là điều

chúng tôi muốn trao đổi trong dạy-học ngoại ngữ hiện nay. Đó là việc “thực tế hóa” dạy học ngoại ngữ trong bối cảnh toàn cầu hóa với sự đa dạng, cởi mở về văn hóa, cởi mở trong sử dụng ngôn ngữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO CHÍNH

1. Nguyễn Văn Khang, *Ngôn ngữ học xã hội*. Nxb Giáo dục Việt Nam, 2013.
2. Phạm Thị Hồng Nhung, *Xu thế nghiêng về cái tôi tương trợ trong giao tiếp của người Việt*, Ngôn ngữ số 2, 2013
3. Triandis Triandis H.C, *The self and social behaviour in differing cultural contexts*, Psychological Review, 96 (3), 506-520, 1989.
4. Lustig, M.W.& Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures*. Person Education, 2010.
5. Penbek, S.et al., *Intercultural Competence: A Study about the Intercultural Sensitivity of University Students Based on their Education and International Experiences*. EMOIS, 2009.
6. Ting-Toomy, S., *Communication Across Cultures*.The United States of America: The Guilford Press, 1999.
7. http://en.wikipedia.org/wiki/Cross-cultural_communication
8. <http://www.reds.vn/index.php/tri-thuc/triet-hoc/>

VAI TRÒ VÀ CÁCH THỨC LỒNG GHÉP VĂN HÓA NHẬT BẢN TRONG HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY VÀ GIAO LƯU CỦA GIÁO VIÊN VÀ SINH VIÊN KHOA TIẾNG NHẬT TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Hoàng Liên

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Nhật Bản là đất nước có nguồn gốc lịch sử lâu đời và nền văn hóa bản sắc độc đáo như trà đạo, hương đạo, kiếm đạo... Nhật Bản ngày nay vẫn nổi tiếng là quốc gia chú trọng gìn giữ và phát huy những nét đẹp của bản sắc văn hóa dân tộc. Việc giới thiệu, lồng ghép văn hóa Nhật Bản trong hoạt động giảng dạy và giao lưu của sinh viên để tạo hứng thú trong học tập là hết sức cần thiết.

Đứng từ góc độ nhà quản lý, nhà nghiên cứu, thành viên ban tổ chức một số hoạt động giao lưu và là giảng viên bộ môn Văn học và văn hóa văn minh, tác giả bài viết cung cấp cho bạn đọc khái quát về nội dung giảng dạy môn học “Đất nước và văn hóa Nhật Bản” trong chương trình đào tạo cử nhân ngành ngôn ngữ Nhật tại Trường Đại học Hà Nội, những đánh giá, góp ý cho môn học của sinh viên và gợi ý, đề xuất của tác giả về việc lồng ghép giảng dạy văn hóa để tạo hứng thú và nâng cao khả năng ngôn ngữ của người học trong một số giờ học mà tác giả tham gia giảng dạy.

Một số hoạt động giao lưu văn hóa trong và ngoài Trường Đại học Hà Nội và những tác động trực tiếp tới việc tiếp nhận văn hóa của sinh viên, cũng như phản hồi của sinh viên về các hoạt động giao lưu cũng được đề cập trong bài viết.

1. Đặt vấn đề

Văn hóa của mỗi quốc gia luôn là phần linh hồn của quốc gia đó, nó được xây dựng trong suốt tiến trình hình thành và phát triển của mỗi dân tộc, vì thế nó giải thích tại sao mỗi đất nước lại có một nền văn hóa khác nhau. Văn hóa Nhật Bản cũng mang những đặc trưng riêng biệt, biểu tượng cho sức mạnh tinh thần của con người Nhật Bản. Văn hoá Nhật Bản ngày nay là kết tinh thành quả lao động hàng ngàn năm của những cư dân trên quần đảo Nhật Bản, là sự kết hợp sáng tạo những giá trị

văn hoá bản địa và các giá trị văn hoá nước ngoài.

Tìm hiểu về văn hóa Nhật Bản không chỉ là sự quan tâm lớn của những ai yêu mến “Đất nước Mặt trời mọc”, mà nó còn là một chủ đề nghiên cứu trong nhiều trường đại học hiện nay.

Trong phạm vi bài viết, tác giả đứng từ góc độ nhà quản lý, nhà nghiên cứu, thành viên ban tổ chức một số hoạt động giao lưu và là giảng viên bộ môn Văn học và văn hóa văn minh muốn giới thiệu tới bạn đọc khái quát về nội dung giảng dạy môn học “Đất nước và văn hóa Nhật Bản” trong chương trình đào tạo cử nhân ngành ngôn ngữ Nhật tại Trường Đại học Hà Nội. Bài viết có đề cập đến toàn bộ nội dung môn học, nhưng tác giả muốn tập trung đề cập sâu hơn mảng về văn hóa Nhật Bản. Việc lồng ghép giảng dạy về văn hóa vào các giờ học khác sẽ là những gợi mở trong việc tạo hứng thú và nâng cao khả năng ngôn ngữ cho người học. Bài nghiên cứu cũng ghi nhận những đánh giá, góp ý cho môn “Đất nước và văn hóa Nhật Bản” của sinh viên và gợi ý, đề xuất của tác giả về việc lồng ghép giảng dạy văn hóa trong một số giờ học mà tác giả đang tham gia giảng dạy.

Ở phần hai, bài viết sẽ giới thiệu một số hoạt động giao lưu văn hóa trong và ngoài Trường Đại học Hà Nội và những tác động trực tiếp tới việc tiếp nhận văn hóa của sinh viên. Thông qua việc lấy phiếu điều tra và kết quả thu được trong quá trình thực hiện, bài viết ghi nhận những phản hồi của sinh viên về các hoạt động ngoại khóa và giao lưu.

Nghiên cứu này sẽ giúp khoa tiếng Nhật, bộ môn Văn học và văn hóa văn minh, các giảng viên đứng lớp ý thức hơn được nhiệm vụ của mình và biết lựa chọn những giải pháp tích cực để thực hiện được mục tiêu giảng dạy tốt hơn. Bên cạnh đó, cũng giúp sinh viên học tập hiệu quả hơn khi biết gắn kết giữa “học và hành”.

2. Nội dung giảng dạy môn Đất nước và văn hóa Nhật Bản tại Trường Đại học Hà Nội, những đánh giá, góp ý cho môn học của sinh viên và đề xuất lồng ghép giảng dạy văn hóa trong một số môn học khác

2.1. Nội dung giảng dạy

“Đất nước và văn hoá Nhật Bản” là một môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo cử nhân ngôn ngữ Nhật của Trường Đại học Hà Nội. Môn học gồm 05 đơn vị học trình, tương đương 75 tiết và được dạy ở học kỳ V sau khi sinh viên đã hoàn thành khối kiến thức kỹ năng tiếng, nhằm bổ sung, nâng cao kiến thức ngôn ngữ, tạo tiền đề phát triển kỹ năng dịch, đồng thời giúp người học có khả năng tự nghiên cứu về lĩnh vực xã hội-kinh tế-văn hóa Nhật Bản.

Môn học cung cấp kiến thức cơ bản về đặc điểm lịch sử phát triển, vị trí địa lí, địa hình, khí hậu của Nhật Bản, về phong cách, lối sống của người Nhật như: ăn, ở, đi lại, mua sắm, giải trí, học tập; Môn học giúp sinh viên làm quen với đặc điểm và cơ cấu một số hệ thống trong xã hội Nhật Bản như: hệ thống hành chính, chính trị, kinh tế, y tế, giáo dục, bưu điện, ngân hàng Nhật Bản; giúp sinh viên hiểu sâu hơn về một số loại hình văn hóa truyền thống của Nhật như: nghệ thuật cắm hoa, trà đạo, cây cảnh, kịch Kabuki; Môn học cũng trang bị cho người học một khối lượng từ vựng cũng như cách diễn đạt phong phú liên quan đến các chuyên đề để người học có khả năng tham gia vào các cuộc tọa đàm về văn hóa Nhật Bản [1, 69].

Môn học được chia thành hai phần: 1) Tổng quan về Nhật Bản và 2) Văn hóa Nhật Bản. Phần tổng quan về Nhật Bản được giảng dạy trong 40 tiết, chia làm 8 buổi với các nội dung như: *Khái quát về điều kiện tự nhiên, khí hậu vùng miền của Nhật Bản*. Trong phần này, giáo viên sẽ cung cấp những kiến thức cơ bản về đất nước, dân số, điều kiện tự nhiên và khí hậu Nhật Bản. Sinh viên được tìm hiểu về đất nước, con người, điều kiện tự nhiên, khí hậu, mối liên quan của người Nhật hiện nay với tổ tiên của họ, sự ra đời và ý nghĩa về quốc ca, quốc kỳ Nhật Bản.

Trong nội dung giảng dạy về *Hệ thống hành chính Nhật Bản*, sinh viên được cung cấp kiến thức tổng hợp về hệ thống hành chính Nhật Bản, những đơn vị hành chính như tỉnh thành, thủ phủ và phường xã... Giáo viên sẽ nêu bật đặc trưng, đặc sản của mỗi vùng, tên chữ Hán,... Trong quá trình học tập, sinh viên có sự so sánh những điểm tương đồng và khác biệt với hệ thống hành chính của Việt Nam.

Ở nội dung tìm hiểu về *Lịch sử Nhật Bản*, người học sẽ nắm được những kiến thức tổng hợp về lịch sử Nhật Bản qua các thời kỳ, từ cổ đại tới hiện đại. Sinh viên được tìm hiểu từng giai đoạn lịch sử và cùng so sánh, đối chiếu với lịch sử Việt Nam.

Ở Nhật Bản, Thiên Hoàng là người có vị trí đặc biệt quan trọng trong tâm linh mỗi người dân. Ngày nay, tại Nhật Bản và các cơ quan ngoại giao của Nhật Bản ở nước ngoài, ngày sinh nhật Nhật Hoàng Akihito luôn được tổ chức long trọng vào ngày 23 tháng 12 hàng năm. *Thế chế chính trị-Hoàng gia Nhật Bản* là chủ đề được người học quan tâm. Trong nội dung này, người học được cung cấp kiến thức tổng hợp về thế chế chính trị Nhật Bản; những nét đặc trưng về hiến pháp, lập pháp, hành pháp của Nhật Bản. Cụ thể, người học được học về hệ thống các cơ quan chính trị Nhật Bản, mối quan hệ quốc tế, bầu cử, các đảng phái, Hoàng gia, Hoàng thất Nhật Bản; sinh viên được cùng thảo luận, so sánh đối chiếu với thế chế chính trị Việt Nam.

Nhật Bản hiện là cường quốc thứ ba thế giới về kinh tế. Nguyên nhân nào dẫn đến sự thành công của một đất nước nhỏ bé lại có thể làm nên kỳ tích đó. Qua nội dung *Cơ cấu kinh tế Nhật Bản*, người học có thể trả lời được câu hỏi này. Bên cạnh việc nắm chắc kiến thức tổng hợp về sự phát triển kinh tế Nhật Bản, biết được cơ cấu kinh tế và sự phát triển cao độ của nền kinh tế Nhật Bản; mâu dịch và mâu dịch tự do, nguồn tài chính và nguồn năng lượng Nhật Bản, người học còn được bổ sung kiến thức tổng hợp về một số ngành nghề mũi nhọn của Nhật Bản như thủy sản, điện khí, sản xuất ô tô, đóng tàu và ngành dệt may...

Một số vấn đề trong xã hội Nhật Bản như dân

số, môi trường, giải trí... trong một xã hội phát triển như Nhật Bản ngày nay là nội dung được đưa vào giảng dạy khá phù hợp. Ở nội dung giảng dạy này, giáo viên sẽ cung cấp cho sinh viên kiến thức tổng hợp về một số trào lưu trong xã hội Nhật Bản.

Trong quá trình tìm hiểu phần tổng quan về Nhật Bản, giáo viên yêu cầu sinh viên viết báo cáo và phát biểu. Sinh viên được làm việc theo nhóm. Mỗi nhóm chuẩn bị một chủ đề trong phần tổng quan về Nhật Bản, cùng bàn thảo, trao đổi, viết báo cáo và trình bày trên lớp.

Phần thứ hai trong nội dung giảng dạy môn “Đất nước và văn hóa Nhật Bản” trong chương trình cử nhân ngôn ngữ Nhật là giảng dạy về *Văn hóa Nhật Bản*. Đây là phần được tác giả quan tâm và sẽ làm rõ hơn ở phần sau với mục đích gợi ý lòng ghép giảng dạy về văn hóa để tạo hứng thú và nâng cao khả năng ngôn ngữ của người học, cũng như kết hợp tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa để hỗ trợ cho phần thực hành của môn học. Phần *Văn hóa Nhật Bản* được dạy trong 35 tiết với các nội dung cơ bản sau:

Ở nội dung giảng dạy về *Văn hóa ăn, mặc, ở của người Nhật*, giáo viên cung cấp cho người học kiến thức tổng hợp về văn hóa Nhật Bản. Cụ thể, về văn hóa ẩm thực: Giới thiệu lịch sử văn hóa ẩm thực, các món ăn truyền thống trong các dịp lễ Tết và thường nhật. Bên cạnh đó, giáo viên giới thiệu một số quy tắc trong văn hóa ẩm thực Nhật Bản; về trang phục: Giới thiệu các loại trang phục truyền thống của Nhật Bản, so sánh với Âu phục hiện nay; về nhà ở: người học sẽ được giới thiệu về lịch sử nhà ở, các kiểu nhà phổ biến ở Nhật Bản;...

Những phong tục và nghi lễ của Nhật Bản đã góp phần tạo nên cuộc sống nề nếp, đảm bảo cho sự phát triển của xã hội, tạo nên một nền văn hóa Nhật Bản mang đậm yếu tố nội sinh.

Phần *nghi lễ trong năm* sẽ giới thiệu các nghi thức trong các nghi lễ hàng năm của Nhật Bản. Sinh viên được tìm hiểu đặc điểm, ý nghĩa biểu tượng của mỗi nghi lễ đó; so sánh với các nghi lễ tương tự ở Việt Nam và cùng trao đổi trên lớp.

Trong nội dung giới thiệu về *Văn hóa truyền thống Nhật Bản*, giáo viên sẽ cung cấp các thông tin khái quát về một số loại hình nghệ thuật truyền thống Nhật Bản như: Kịch Noh, Kyogen, Kabuki, Bunraku. Ở nội dung này, giáo viên giới thiệu tới sinh viên trang phục, đạo cụ, đặc trưng cơ bản của từng loại hình. Ngoài ra, sinh viên được tìm hiểu về nghệ thuật Trà đạo, nghệ thuật cắm hoa ở các khía cạnh như: giới thiệu đạo cụ sử dụng trong tiệc trà, từ ngữ thông dụng trong Trà đạo, nghi thức, nghi lễ trong tiệc trà. Bên cạnh đó, giáo viên sẽ giới thiệu mối quan hệ mật thiết giữa cắm hoa và trà đạo của người Nhật Bản.

Sumo, kiếm đạo, nhu đạo, karate... là những môn võ thuật truyền thống, rất đặc trưng của Nhật Bản. Ở phần *giới thiệu về văn hóa truyền thống Nhật Bản*, giáo viên sẽ giới thiệu một số môn thể thao truyền thống của Nhật Bản như Kendo, Sumo, Aikido, Karatedo... Trong đó giới thiệu khái quát về đạo cụ, thế võ, quy tắc đấu... trong các môn thể thao này.

Nhật Bản là đất nước có hàng trăm lễ hội gắn với bốn mùa trong năm. Nội dung giảng dạy về *Lễ hội* là một phần kiến thức vô cùng phong phú và thú vị. Ở phần này, sinh viên sẽ được giới thiệu chung về lễ hội Nhật Bản, về thời gian, quy mô tổ chức, đạo cụ, ý nghĩa... Cụ thể về các lễ hội tuyết, lễ hội đèn lồng, lễ hội hình nhân, lễ hội cầu mùa;... Có sự so sánh với một số lễ hội ở Việt Nam.

Trước khi kết thúc phần văn hóa Nhật Bản, ngoài việc phân công mỗi nhóm chuẩn bị một chủ đề trong phần văn hóa Nhật Bản để viết báo cáo và thảo luận trong buổi Xê mi na, giáo viên còn hướng dẫn cho sinh viên nội dung ôn tập cuối kỳ. Sinh viên được làm bài kiểm tra nhỏ, giáo viên tổng kết toàn bộ nội dung đã dạy và giải đáp thắc mắc của các em.

2.2. Đánh giá, góp ý cho môn học

Trước năm 2010, môn Đất nước và Văn hóa Nhật Bản được giảng dạy trong 45 tiết. Với thời lượng như vậy, môn học chưa đi sâu và bao quát hết các mảng lớn của văn hóa Nhật Bản. Trong ba năm thử nghiệm gần đây, bộ môn đã đưa thêm

một số nội dung giảng dạy về văn hóa truyền thống và lễ hội. Trong Khung chương trình ngành ngôn ngữ Nhật được ban hành năm 2014, môn Đất nước và văn hóa Nhật Bản chính thức được giảng dạy với thời lượng 75 tiết. Nhưng điều đó có lẽ chưa làm thỏa mãn mong muốn được tìm hiểu thật nhiều, thật sâu về tất cả các mảng văn hóa của đất nước Nhật Bản mà sinh viên đề xuất.

Trong quá trình giảng dạy và thực hiện bài nghiên cứu, tác giả đã tiến hành điều tra 100 sinh viên đã học qua môn Đất nước và văn hoá Nhật Bản, đang học hệ chính quy và hệ vừa làm vừa học tại Khoa tiếng Nhật, bao gồm hệ chính quy 84 sinh viên khóa 2011-2015 và hệ vừa làm vừa học 16 sinh viên K16, khóa 2011-2015 (xem phần Phụ lục). Dựa trên kết quả điều tra, chúng tôi tổng kết được những đánh giá, góp ý, cũng như những mong muốn, đề xuất, kiến nghị đối với môn Đất nước và văn hoá Nhật Bản ở những nội dung sau.

Đối tượng điều tra của chúng tôi là những sinh viên năm cuối, đã học qua môn Đất nước và văn hoá Nhật Bản. Thêm vào đó, bản thân sinh viên đã có khá nhiều thời gian và điều kiện để tìm hiểu về ngôn ngữ, đất nước, con người, văn hóa Nhật Bản nên có thể nhận xét được về những mảng văn hóa chính của xã hội Nhật Bản. Theo kết quả điều tra, 96% sinh viên được hỏi đều có nhận xét nội dung chương trình học môn học đã bao quát được những mảng chính về văn hóa Nhật Bản. Điều đó cho thấy nội dung được giảng dạy là phù hợp.

Giáo trình môn học đang trong quá trình thực hiện và dạy thử nghiệm. Với mục đích tìm hiểu nguyện vọng của sinh viên để bổ sung hoặc điều chỉnh cả về nội dung, thời lượng giảng dạy từng phần, Tổ bộ môn đã đưa ra câu hỏi khảo sát: Theo bạn, có cần bổ sung thêm nội dung cho môn học? Nếu có, bạn đề xuất nội dung gì? Câu trả lời, không cần bổ sung chiếm 61%. Số sinh viên này đã cảm thấy đủ lượng kiến thức về văn hóa Nhật Bản với những gì mình được học trong chương trình. Có 39% số sinh viên còn lại có nguyện vọng, đề xuất được bổ sung thêm nội dung cho môn học. Sinh viên thấy cần bổ sung nội dung hoặc tăng thêm thời lượng giảng dạy về địa lý, lịch sử, lễ hội,

phong tục tập quán, võ thuật, kiến trúc, âm nhạc...; về lối sống, suy nghĩ và văn hóa ứng xử của người Nhật. Sinh viên có mong muốn được bổ sung vào nội dung giảng dạy về văn hóa Nhật Bản hiện đại và đương đại: khái quát về văn hóa Nhật Bản hiện đại, những vấn đề mà giới trẻ quan tâm; nên cung cấp số liệu thống kê về cuộc sống của người Việt Nam tại Nhật Bản hàng năm. Có những vấn đề mà các em quan tâm khá cụ thể, như tác phong làm việc của người Nhật, đời sống văn hóa, lối sống, tính cách, lễ nghi, cách chào hỏi, tặng quà... cho tới đời sống sinh hoạt thường ngày của người Nhật.

Chúng tôi cũng ghi nhận được ý kiến của các sinh viên về giáo trình đang dạy thử nghiệm và về cách thức tổ chức giờ học. Người học thấy cần bổ sung giáo cụ trực quan, tăng thêm nhiều tài liệu, hình ảnh, video clip về các phần được học. Bộ môn và giáo viên cần tổ chức các hoạt động ngoại khóa, có nhiều hoạt động thực tế, nếu có thể thì được xem các hiện vật văn hóa cụ thể... Cách thức tổ chức lớp học cần sáng tạo, không rập khuôn trong sách vở. Khi học về lễ hội, giáo viên cần giới thiệu một cách rõ ràng hơn, không chỉ học lý thuyết mà cần có cả thực hành (ví dụ về Trà đạo, Ikebana...), hình thức truyền tải kiến thức nên đơn giản, sáng tạo hơn...

2.3. Đề xuất lồng ghép giảng dạy văn hóa trong một số môn học khác

Văn hóa là chất xúc tác cho việc học tốt các môn học, không chỉ riêng ngành ngôn ngữ. Theo các nhà giáo dục học và PGS. TS Nguyễn Văn Độ, yếu tố liên văn hóa trong dạy và học ngoại ngữ cần phải đặc biệt chú trọng và giảng dạy linh hoạt [5].

Qua cuộc hội thảo về vấn đề liên văn hóa trong dạy và học ngoại ngữ được tổ chức tại Trường Đại học Hà Nội ngày 4 tháng 9 năm 2014 vừa qua, rất nhiều ý kiến của những người tham dự, họ là nhà quản lý, nhà nghiên cứu, giáo viên, học viên cao học và sinh viên đều cho thấy sự cần thiết của việc lồng ghép yếu tố văn hóa vào giảng dạy.

Trong quá trình thực hiện nghiên cứu này, đứng từ góc độ giáo viên giảng dạy một số môn học, tác giả có đưa ra câu hỏi với 100 người học:

Bạn thấy có cần lồng ghép giảng dạy về văn hóa Nhật Bản vào các giờ học khác ngoài môn học Đất nước và văn hóa Nhật Bản? Môn học nào cần đưa vào ít nhiều? Câu trả lời nhận được là có. Với 39% sinh viên có nguyện vọng được giáo viên cung cấp những vấn đề về văn hóa ngay từ những giờ học đầu tiên. Có khá nhiều ý kiến cần lồng ghép văn hóa vào trong tất cả các môn học đã được ghi nhận. Những giờ học được sinh viên yêu cầu là kỹ năng tiếng, hội thoại, đọc hiểu, thực hành dịch và các môn chuyên ngành như: tiếng Nhật văn phòng, thư tín thương mại, ngữ pháp, từ vựng...

Mỗi môn học là một trải nghiệm đối với người học, tùy từng nội dung, giáo viên phụ trách môn học cần linh hoạt đan xen các yếu tố văn hóa vào từng thời điểm thích hợp để tạo không khí lớp học, cũng có thể dùng một yếu tố văn hóa làm phương tiện nêu bật chủ đề buổi học hay cũng là một cách dẫn dắt vấn đề... điều này phụ thuộc vào chủ ý, cách thức tiến hành và “ý thức”, kinh nghiệm của mỗi giáo viên. Ở bài viết này, tác giả xin phép không đề cập sâu tới các môn học khác, chỉ xin nêu một số cách thức lồng ghép văn hóa trong các giờ học mà người viết tham gia giảng dạy và đã ít nhiều mang lại hiệu quả.

Bản thân người viết không phải là giáo viên phụ trách môn Đất nước và văn hóa Nhật Bản, nhưng trong quá trình giảng dạy các môn học của mình, tác giả đều có ý thức lồng ghép một số yếu tố văn hóa vào bài giảng. Ví dụ, ở môn “Phương pháp học tập và nghiên cứu khoa học”. Đây là môn học được giảng dạy từ những buổi học đầu tiên, khi sinh viên còn lạ lẫm với môi trường đào tạo đại học. Với mục đích trang bị cho người học những khái niệm chung về phương pháp học tập ở bậc đại học về ngoại ngữ nói chung, về tiếng Nhật nói riêng, giúp sinh viên tham khảo và tìm được phương pháp học tập hiệu quả nhất cho mình và có được khái niệm ban đầu về nghiên cứu khoa học. Ngoài việc làm sáng tỏ nội dung môn học qua từng phần, người dạy có thể linh hoạt lồng ghép văn hóa để minh họa, chứng minh, làm chủ đề cho các đề tài nghiên cứu và làm phong phú

thêm bài giảng. Đối với sinh viên mới được tiếp xúc với ngôn ngữ và người Nhật, việc giới thiệu sơ lược về văn hóa Nhật Bản từ ngôn ngữ, đất nước, con người đến tác phong, ý thức và tính cách của người Nhật là hết sức cần thiết. Họ cần được hướng dẫn ngay cách thức chào hỏi, xin phép, làm quen, yêu cầu... chứ không thể đợi đến học kỳ V, khi được học môn Đất nước và văn hóa Nhật Bản. Bởi các em cần biết, văn hóa Nhật Bản với bề dày về lịch sử đã tạo nên những nghi lễ, những tập tục trong văn hóa ứng xử, trang phục, cách ăn uống, giao tiếp và sinh hoạt hàng ngày rất kỹ lưỡng. Người Nhật quý khách nhưng không quá vồ vập tay bắt mặt mừng mà vẫn giữ nghi lễ trong cách cúi chào, trong lời mời mọc. Từ người dân trong đời sống hàng ngày đến vị nguyên thủ quốc gia trong cuộc họp lớn của nhà nước vẫn cúi mình đáp lễ như phong tục tập quán không thể khác đi của dân tộc. Đó là những bài học văn hóa đầu tiên dành cho những người theo học ngôn ngữ này.

Đối với môn thực hành tiếng, yếu tố văn hóa có thể lồng ghép vào kỹ năng đọc hiểu qua các chủ đề của mỗi bài đọc. Tuy nhiên, giáo viên có thể chỉ cần thông qua một đoạn văn ngắn, một câu thành ngữ, một bức ảnh... đã có thể mang tới cho người học sự cảm nhận sâu sắc về văn hóa, lại có ý nghĩa liên quan tới nội dung giảng dạy.

Với kỹ năng nói, văn hóa truyền tải qua ngôn ngữ giao tiếp càng cần được chú trọng. Sinh viên được đóng vai trong các tình huống, trong các hội thoại về cuộc sống sinh hoạt thường ngày của người Nhật và ý nghĩa hơn, trong giờ học kỹ năng nói, sinh viên được học, được giao lưu, trò chuyện trực tiếp với giáo viên bản ngữ.

Một môn học tưởng khó có thể đưa văn hóa vào bài giảng, đó là phần giảng dạy kỹ năng tiếng (dạy về ngữ pháp), nhưng nếu giáo viên có “ý thức” thì điều đó quả là đơn giản. Trong phần giảng về từ vựng, về cấu trúc ngữ pháp, mẫu câu... giáo viên cũng có thể gợi ý để sinh viên có thể tìm ra sự khác biệt rất lớn về ngôn ngữ và văn hóa của Việt Nam và Nhật Bản (ví dụ như cách mời uống trà, cách tặng quà, cách từ chối lời mời...).

Ở môn văn học Nhật Bản, người học nắm được khá rõ về văn hóa Nhật Bản. Ngoài phần bối cảnh văn hóa trong mỗi giai đoạn lịch sử văn học được nêu trong giáo trình, giáo viên cần cung cấp thêm các đặc trưng văn hóa để sinh viên thấy được ảnh hưởng trực tiếp của văn hóa tới xã hội và tác phẩm, trào lưu văn học từng thời kỳ. Giáo viên luôn gợi ý để sinh viên cảm nhận, ở đâu đó, trong mỗi chương, mỗi tác phẩm văn học đều thể hiện được bản sắc văn hóa rất riêng của người Nhật.

Trên đây là một vài đề xuất của cá nhân người viết trong việc cần thiết phải lồng ghép giảng dạy văn hóa trong một số môn học, cũng như những kinh nghiệm thực tiễn rút ra trong quá trình giảng dạy nhiều năm qua. Tôi hi vọng trong tương lai gần, những nhà nghiên cứu văn hóa Nhật Bản tại Việt Nam, các giảng viên sẽ có nhiều ý tưởng và tạo cơ hội để giao lưu và tăng cường mối quan hệ trao đổi học thuật, hợp tác. Điều đó cũng góp phần thúc đẩy, làm sâu sắc hơn mối quan hệ Việt Nam-Nhật Bản trong tương lai.

3. Hoạt động giao lưu văn hóa trong và ngoài Trường Đại học Hà Nội và phản hồi của sinh viên về các hoạt động giao lưu

Giảng dạy, nghiên cứu tiếng Nhật và phối kết hợp với các tổ chức, đơn vị bên ngoài để tiến hành các hoạt động giao lưu học thuật, văn hóa nhằm nâng cao chất lượng đào tạo là một công tác trọng tâm luôn được Nhà trường và Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội chú trọng.

3.1. Một số hoạt động giao lưu văn hóa trong và ngoài Trường Đại học Hà Nội và những tác động trực tiếp tới việc tiếp nhận văn hóa của sinh viên

“Học phải đi đôi với hành”, đặc biệt là với những môn học đặc thù như môn Thực hành tiếng, Đất nước và văn hoá Nhật Bản,... Ban Giám hiệu, Ban Chủ nhiệm Khoa, bộ môn, các giảng viên môn học luôn cố gắng tạo nhiều cơ hội “thực hành”, hỗ trợ cho phần lý thuyết mà các em được học trong chương trình thông qua việc mời giảng viên tình nguyện người Nhật Bản và qua các buổi sinh hoạt ngoại khóa, các sự kiện văn hóa, các

hoạt động giao lưu... Nhờ đó, sinh viên được tìm hiểu, tiếp xúc, giao lưu, học hỏi về văn hóa và học thuật từ các hoạt động đó và ngay từ chính các thầy cô giáo người Nhật đang giảng dạy tại Khoa, cũng như từ các sinh viên người Nhật cùng tham gia trong chương trình.

Trong các nội dung về văn hóa, từ góc độ nhà nghiên cứu và nhà giáo dục, chúng tôi lựa chọn những yếu tố văn hóa đặc trưng nhất của Nhật Bản để đưa vào chương trình giảng dạy. Từ những yếu tố giảng dạy này, chúng tôi lựa chọn những hoạt động ngoại khóa phù hợp để hướng dẫn và hỗ trợ sinh viên tổ chức Tuần lễ văn hóa Nhật Bản thường niên; gợi ý, liên hệ, “lôi kéo” các tổ chức văn hóa Nhật Bản để đưa các chương trình biểu diễn, giao lưu văn hóa về trường; sẵn sàng hỗ trợ tổ chức với một số tổ chức văn hóa, đơn vị hữu quan để tạo cơ hội cho sinh viên được tham gia thật nhiều các chương trình giao lưu văn hóa Nhật Bản được tổ chức ngoài trường. Những hoạt động này có ý nghĩa góp phần cho việc nâng cao kiến thức về văn hóa và tạo hứng thú cho sinh viên trong học tập.

Những hoạt động giao lưu văn hóa thường được tổ chức tại Trường Đại học Hà Nội phải kể đến, đó là Tuần lễ văn hóa Nhật Bản được tổ chức vào tháng 12 hàng năm. Dưới sự cho phép của Ban giám hiệu, của Ban chấp hành Đoàn-Hội sinh viên Trường Đại học Hà Nội và sự chỉ đạo trực tiếp từ Ban chủ nhiệm Khoa, đây là chương trình do Liên chi đoàn sinh viên Khoa tiếng Nhật kết hợp với Chi đoàn giáo viên và sự phối hợp của các giảng viên bộ môn Văn học và văn hóa văn minh, giáo viên tình nguyện Nhật Bản cùng hỗ trợ tổ chức. Chương trình đã thu hút được gần 100% sinh viên của các khối/lớp tham gia với nhiều hoạt động tiêu biểu như: Thi viết báo tường, chiếu phim, trưng bày hiện vật văn hóa, gian hàng lưu niệm, âm thực, mô phỏng lễ hội,... Và đặc biệt, sự thành công của Đêm khai mạc Tuần lễ văn hóa Nhật Bản với các tiết mục văn nghệ đặc sắc, màn biểu diễn thời trang ấn tượng, trình diễn võ thuật sôi động... luôn hấp dẫn người xem. Đêm gala văn nghệ được tổ chức tại hội trường lớn thường

không còn một chỗ trống. Đêm giao lưu đã mang lại hiệu quả thiết thực và để lại nhiều ấn tượng đặc biệt trong lòng các bạn sinh viên Khoa tiếng Nhật và các bạn sinh viên các khoa khác trong và ngoài trường.

Tuần lễ văn hóa Nhật Bản là hoạt động ngoại khóa cực kỳ hữu ích trong việc chuyển tải văn hóa tới sinh viên, bởi sinh viên là những người trực tiếp tham gia tổ chức và thực hiện. Qua sự kiện này, nhiều nội dung được giảng dạy trong chương trình môn Đất nước và văn hóa Nhật Bản đã được tái hiện qua phần mô phỏng một số lễ hội, gian hàng ẩm thực, khu trưng bày các hiện vật văn hóa được mượn từ Đại sứ quán Nhật Bản, từ Trung tâm Giao lưu Văn hóa Nhật Bản tại Việt Nam, những buổi chiếu phim của Nhật Bản và phần mặc thử trang phục truyền thống Nhật Bản như Kimono, Yukata luôn sôi động... Một tuần dành cho Tuần lễ văn hóa Nhật Bản tổ chức tại Hội trường lớn, Hội trường 902 nhà C và trước sân nhà D2 là không gian văn hóa Nhật Bản, là “đất nước Nhật Bản thu nhỏ” để các bạn sinh viên có cơ hội chiêm ngưỡng và trải nghiệm.

Được sự hỗ trợ tích cực từ Đại sứ quán Nhật Bản tại Việt Nam, Trung tâm Giao lưu Văn hóa Nhật Bản tại Việt Nam thuộc Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản, Trung tâm hợp tác nguồn nhân lực Việt Nam-Nhật Bản, Hội Hữu nghị Việt-Nhật thuộc Liên hiệp các tổ chức hữu nghị Việt Nam; cùng sự hợp tác chặt chẽ, hiệu quả với một số tổ chức văn hóa, với các trường đại học của Nhật Bản và các trường trên địa bàn thành phố Hà Nội, Khoa tiếng Nhật đã tổ chức thành công nhiều chương trình giới thiệu văn hóa Nhật Bản vô cùng đặc sắc như: Buổi giới thiệu khăn gói quà Furoshiki, Buổi trình diễn Kimono; Đêm nhạc ghita; Buổi trưng bày gốm sứ, Buổi biểu diễn kịch tác phẩm văn học... Các sự kiện trên được tổ chức qua các năm tại Hội trường lớn đều nằm trong mục đích giới thiệu nét văn hóa đặc sắc của Nhật Bản tới giáo viên và sinh viên Trường Đại học Hà Nội. Những chương trình với quy mô lớn ở trên đều do thành viên của bộ môn Văn học và văn hóa văn minh đứng ra làm đầu mối và thực hiện.

Các chương trình văn hóa đặc sắc này luôn được chuẩn bị kỹ lưỡng, công phu và được trình diễn bởi các nghệ sỹ, nghệ nhân nổi tiếng của Nhật Bản là điều mà không phải giáo viên, sinh viên nào cũng có cơ hội trải nghiệm. Ở các sự kiện này, giáo viên và sinh viên được tham gia dưới hình thức khách mời, tình nguyện viên, nhóm giao lưu, cùng biểu diễn... Thầy cô hào hứng, còn các em sinh viên thì vô cùng thích thú vì đã có rất nhiều trải nghiệm thực tế, để lại nhiều ấn tượng tốt đẹp mỗi khi được tham gia vào các chương trình lớn như vậy.

Tại câu lạc bộ tiếng Nhật và văn phòng Khoa luôn diễn ra các buổi giao lưu, trao đổi về học thuật, về văn hóa giữa giáo viên hoặc các bạn sinh viên của các trường đại học Nhật Bản như Trường Kwansei Gakuin, Đại học Ryukoku, Đại học Meiji, Học viện Jigyo sozo... Các chương trình giao lưu này đều có sự hướng dẫn, tham gia của các giáo viên trẻ và giáo viên, thành viên bộ môn Văn học và văn hóa văn minh.

Qua mỗi buổi giao lưu của các nhóm sinh viên Việt-Nhật về những vấn đề mà các bạn Nhật quan tâm như đời sống, kinh tế, giáo dục... của Việt Nam, sinh viên của chúng ta đều mạnh dạn, tự tin, năng động, hòa đồng hơn. Và đặc biệt, qua tiếp xúc với người Nhật các em hiểu được cách làm việc, tác phong, tư duy và cả tính cách của người Nhật. Khả năng ngôn ngữ của các em được tăng lên một cách “đáng ngạc nhiên”.

Trung tâm giao lưu văn hóa Fukuoka đặt gần văn phòng Khoa tiếng Nhật cũng đã phát huy tác dụng trong việc giới thiệu văn hóa Nhật Bản, là nơi trưng bày và tổ chức nhiều hoạt văn hóa như: Giới thiệu nghệ thuật thư pháp, nghệ thuật cắm hoa, hướng dẫn du học...

Tại nơi đây, các em đã được gặp nghệ nhân, được thực hành nghệ thuật thư pháp, được chiêm ngưỡng không gian văn hóa và được mượn một số hiện vật phục vụ cho học tập và các công việc liên quan.

Đại sứ quán Nhật Bản tại Việt Nam, Trung tâm Giao lưu Văn hóa Nhật Bản tại Việt Nam thuộc Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản, Trung tâm hợp tác

nguồn nhân lực Việt Nam-Nhật Bản, Hội Hữu nghị Việt-Nhật thuộc Liên hiệp các tổ chức hữu nghị Việt Nam là những đơn vị đầu mối tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa bên ngoài trường như: Lễ hội hoa anh đào, Lễ hội tiếng Nhật, Đại nhạc hội Nhật-Việt, Biểu diễn nghệ thuật của đoàn Warabiza, Tuần lễ chiếu phim Nhật Bản thường niên tại Trung tâm chiếu phim Quốc gia, Tuần lễ văn hóa Fukuoka, v.v.. và theo thông báo mới nhất từ Ban văn hóa, Đại sứ quán Nhật Bản tại Việt Nam, sự kiện văn hóa gần đây nhất sẽ là lịch phát sóng 137 tập của 12 bộ phim đặc sắc và ăn khách nhất Nhật Bản trên kênh VTV1 và VTV6. Đây là những bộ phim do chính phủ Nhật Bản tài trợ và được phát liên tục trên Đài truyền hình Việt Nam (VTV) từ ngày ngày 5 tháng 10 năm 2014 đến hết ngày 20 tháng 4 năm 2015.

Các hoạt động văn hóa này không chỉ thu hút được sự quan tâm của các thầy cô giáo và các em học sinh, sinh viên mà còn là cơ hội cho người dân Hà Nội được thưởng thức và tìm hiểu về văn hóa Nhật Bản. Với nhiệm vụ được Ban chủ nhiệm

Khoa giao, cùng với trách nhiệm, vai trò của người phụ trách môn học, các thành viên của bộ môn văn học và văn hóa văn minh sẽ nhận nhiệm vụ liên hệ, truyền tải thông tin, nhận giấy mời, xin vé... để làm sao tạo được nhiều cơ hội nhất cho giáo viên, sinh viên được biết và được tham gia.

3.2. Phản hồi của sinh viên về các hoạt động giao lưu

3.2.1. Điều tra, khảo sát sinh viên qua hoạt động giao lưu văn hóa ở một số nội dung:

Trong quá trình thực hiện bài nghiên cứu, tác giả đã tiến hành điều tra, khảo sát 100 sinh viên. Nội dung khảo sát gồm hai phần chính, khảo sát về môn học và khảo sát về các hoạt động giao lưu văn hóa. Ở phần 2.2 và 2.3 tác giả đã tổng kết những đánh giá, góp ý, cũng như những mong muốn, kiến nghị đối với môn Đất nước và văn hoá Nhật Bản và đề xuất lồng ghép giảng dạy văn hóa trong một số môn học khác mà tác giả đang tham gia giảng dạy. Còn bảng sau đây là những ghi nhận của sinh viên qua các hoạt động giao lưu.

STT	Nội dung khảo sát	Có/rồi	Tỷ lệ %	Chưa/không	Tỷ lệ %
1	Trong thời gian học phổ thông, bạn đã biết/tìm hiểu về văn hóa Nhật Bản chưa?	52	52%	48	48%
2	Sau khi vào học tại Khoa tiếng Nhật, bạn đã tìm hiểu về văn hóa Nhật Bản chưa?	100	100%	0	0%
3	Bạn đã từng tham gia Tuần lễ Văn hóa Nhật Bản hàng năm?	94	94%	6	6%
4	Bạn đã từng tham gia các hoạt động giao lưu văn hóa được tổ chức tại ĐHHN hoặc do Khoa tổ chức có người Nhật tham gia?	86	86%	14	14%
5	Bạn đã từng tham gia các hoạt động giao lưu văn hóa bên ngoài ĐHHN?	83	83%	17	17%
6	Bạn thấy các hoạt động giao lưu có truyền tải được văn hóa Nhật Bản tới các bạn hiệu quả không?	98	98%	02	2%
7	Bạn có mong muốn được tham gia các hoạt động giao lưu thường xuyên?	98	98%	02	2%

Theo kết quả khảo sát 100 sinh viên, với câu hỏi đầu tiên, trong thời gian học phổ thông mới chỉ có 52% số sinh viên được hỏi đã biết hoặc tự tìm hiểu về văn hóa Nhật Bản. Các em tìm hiểu văn hóa Nhật Bản thông qua sách báo là 59%, qua

phương tiện truyền thông 47%, qua nhà trường/thầy cô là 7% và qua các hình thức khác là 2%. Con số này tăng lên 100% kể từ khi các em chính thức trở thành sinh viên Khoa tiếng Nhật. Nguồn kiến thức tìm hiểu được về văn hóa thông

qua sách báo là 64%, qua phương tiện truyền thông là 85%, qua nhà trường hoặc thầy cô là 81% và qua các hình thức khác là 9%. Từ 7% thông qua nhà trường và thầy cô khi còn học phổ thông thì khi vào học tại Khoa tiếng Nhật, tỷ lệ này là 81%, điều đó chứng minh nhà trường, thầy cô là cầu nối văn hóa rất hiệu quả.

Một câu hỏi nhận được tỷ lệ gần tương đương: Bạn mong muốn được tìm hiểu về những nét đặc trưng của văn hóa Nhật Bản hay về loại hình văn hóa cụ thể? Có 58% các bạn sinh viên mong muốn được tìm hiểu về những nét đặc trưng của văn hóa, 52% lại quan tâm về loại hình văn hóa cụ thể.

Những mảng văn hóa được số đông sinh viên có nguyện vọng tìm hiểu sâu, được xếp theo thứ tự: Lễ hội, ẩm thực, phong tục tập quán, lối sống, nghi lễ, các loại hình nghệ thuật truyền thống, trang phục, thời trang, văn học, lịch sử, địa lý, kiến trúc, thể thao, văn hóa hiện đại, truyền hình, kinh tế, văn hóa, giáo dục, cách làm việc của người Nhật... Và rất nhiều câu trả lời là tất cả những gì liên quan tới đất nước, con người Nhật Bản.

3.2.2. Đánh giá, đề xuất, nguyện vọng của sinh viên về hiệu quả và khâu tổ chức hoạt động giao lưu văn hóa

Với 94% sinh viên đã từng tham gia Tuần lễ Văn hóa Nhật Bản hàng năm và 86% sinh viên được hỏi đã từng tham gia các hoạt động giao lưu văn hóa được tổ chức tại Trường Đại học Hà Nội hoặc do Khoa tổ chức có người Nhật tham gia, điều đó đã cho thấy sinh viên rất quan tâm và các em đã có được cơ hội trải nghiệm với các hoạt động ngoại khóa như vậy.

Các hoạt động văn hóa được tổ chức bên ngoài trường cũng được sinh viên tìm hiểu thông tin và tham gia. 83% sinh viên đã từng tham gia các hoạt động giao lưu văn hóa như đã nêu ở trên.

Điều quan trọng nhất mà các hoạt động giao lưu văn hóa mang lại, đó là tính hiệu quả. 98% các bạn sinh viên thấy các hoạt động giao lưu đã truyền tải được văn hóa Nhật Bản một cách hiệu quả. 98% sinh viên có mong muốn được tham gia các hoạt động giao lưu thường xuyên.

Trong câu hỏi: Bạn thấy cách thức tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa thế nào? 54% đánh giá tốt, 43% đánh giá tương đối tốt và 3% đánh giá chưa tốt. Các em cũng mong muốn được ban tổ chức phổ biến thông tin rộng rãi tới tất cả sinh viên hơn nữa, trong một số ít chương trình chỉ có Ban chấp hành Liên chi đoàn được biết. Hay các ý kiến, nên tổ chức nhiều buổi giao lưu và phương thức tham gia được khách quan hơn. Chúng tôi là một trong những thành viên ban tổ chức ghi nhận ý kiến này và nhân đây cũng muốn giải thích rõ, việc này cũng có thể xảy ra do yêu cầu và điều kiện lựa chọn, cũng như giới hạn số lượng người tham gia trong từng sự kiện nên đơn vị tổ chức thấy không cần thông báo rộng rãi tới tất cả sinh viên.

Khá nhiều ý kiến đóng góp cho Khoa, Nhà trường, đơn vị tổ chức về hoạt động giao lưu văn hóa được ghi nhận từ sinh viên. Đó là cần tổ chức thêm nhiều hoạt động giao lưu hoặc ngoại khóa hơn nữa, tổ chức các chương trình giao lưu giữa sinh viên Việt Nam và sinh viên Nhật Bản đang học tập tại Trường Đại học Hà Nội hay giữa các trường tiếng Nhật trên địa bàn Hà Nội. Theo các em, các buổi giao lưu cần tuyên truyền rộng rãi, cung cấp thông tin về lịch hoạt động giao lưu cụ thể, rõ ràng và tổ chức đúng giờ. Quy mô tổ chức không nên giới hạn số người tham gia và nội dung giao lưu cũng cần đan xen nhiều chương trình khác nhau.

Đứng ở góc độ nhà nghiên cứu, quản lý, giảng viên bộ môn và thành viên ban tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa cho sinh viên, chúng tôi thấy về cơ bản nội dung chương trình giảng dạy và các hoạt động giao lưu văn hóa đã đáp ứng được điều mong mỏi của sinh viên. Tuy nhiên, làm sao để tất cả sinh viên có thêm nhiều cơ hội trải nghiệm thực tế, không giới hạn số lượng người tham gia trong mỗi sự kiện, tổ chức các hoạt động ngoại khóa, thường xuyên mời nghệ nhân hướng dẫn thực hành về trà đạo, nấu ăn, cắm hoa... hay tổ chức các chương trình giao lưu văn hóa ngắn hạn trong vài tuần sang Nhật Bản như nguyện vọng, ý kiến đề xuất của một số sinh viên thì hiện tại chưa đáp ứng được. Đó là trở ngại, đòi

hỏi mỗi chúng ta phải tìm ra giải pháp và cố gắng hơn trong công việc.

4. Kết luận

Mục đích của các hoạt động giao lưu văn hóa là một phần trong chương trình giao lưu sinh viên Nhật Bản-Việt Nam của hai quốc gia, nhằm giới thiệu văn hóa, con người, ngôn ngữ của Nhật Bản và làm sâu sắc thêm mối quan hệ giữa hai nước, giữa Trường Đại học Hà Nội với các đơn vị, tổ chức bên ngoài của Việt Nam và Nhật Bản. Nhưng quan trọng hơn cả, các hoạt động giao lưu văn hóa là cơ hội để sinh viên được tiếp xúc trực tiếp với các loại hình văn hóa; được giao lưu, kết bạn với các bạn người Nhật để tăng khả năng về ngôn ngữ, say mê trong học tập, khích lệ sinh viên tìm hiểu về nền văn hóa lâu đời, phong phú và đậm đà bản sắc Nhật Bản, từ đó thêm yêu đất nước, con người và ngôn ngữ mình đã lựa chọn.

Nhìn vào kết quả điều tra, với 96% nhận xét nội dung chương trình môn Đất nước và văn hóa Nhật Bản đã bao quát được những mảng chính của xã hội Nhật Bản. Những ý kiến, góp ý bổ sung thêm nội dung cho môn học cũng rất đáng lưu tâm. 93% số sinh viên được hỏi đều chung ý kiến cần lồng ghép ít nhiều giảng dạy văn hóa Nhật Bản vào các giờ học kỹ năng tiếng, thực hành dịch và một số môn học khác.

Những hoạt động giao lưu văn hóa ngày càng chứng minh tính hiệu quả. 98% sinh viên thấy các hoạt động này đã truyền tải được văn hóa Nhật Bản khá hiệu quả và được sinh viên tích cực đón nhận. Với 98% sinh viên có nguyện vọng được

tham gia các hoạt động giao lưu thường xuyên. Bên cạnh đó, các chương trình giao lưu cũng nhận được phản hồi tích cực từ các tổ chức, cá nhân, đơn vị liên quan phía Việt Nam và Nhật Bản. Chúng tôi là các nhà quản lý, giảng viên bộ môn Văn học và văn hóa văn minh và là thành viên ban tổ chức luôn ghi nhận ý kiến đóng góp của những người tham gia để rút kinh nghiệm và sẽ cố gắng hơn nữa trong khâu tổ chức và chú ý về nội dung các buổi giao lưu. Với 97% ý kiến đánh giá tốt và tương đối tốt là niềm khích lệ cho những người thực hiện.

Qua bài nghiên cứu này, trên cơ sở tham khảo ý kiến, nguyện vọng và đề xuất của sinh viên, người dạy sẽ xem xét điều chỉnh một số điểm cho phù hợp để người học thu được kết quả tốt hơn. Chúng tôi hi vọng sẽ có những kết quả nghiên cứu sâu hơn trong những nghiên cứu về sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chương trình chi tiết các môn học ngành ngôn ngữ Nhật, Trường Đại học Hà Nội, 2014.
2. Khung chương trình giáo dục đại học: Ngôn ngữ Nhật, Trường Đại học Hà Nội, 2014.
3. Eiichi Aoki, *Nhật Bản - đất nước và con người*, Nhà xuất bản văn học, 2006.
4. Hữu Ngọc, *Chân dung văn hóa Đất nước mặt trời mọc*, Nhà xuất bản Thế giới, 1993.
5. Nguyen Van Do, *Intercultural language teaching and learning*, Hanoi University, 2014.
6. 佐々木瑞枝(1995)『日本事情入門』アルク
7. 桂島 宣弘(編集) (2005)『留学生のための日本事情入門』文理閣

HÀ NỘI

PHIẾU KHẢO SÁT

Để thực hiện bài nghiên cứu khoa học và giúp giáo viên có được gợi ý về nội dung và cách thức lồng ghép văn hóa Nhật Bản (NB) trong hoạt động giảng dạy và giao lưu. Xin bạn vui lòng điền giúp phiếu khảo sát (có thể đánh X cho nhiều mục). Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của bạn!

1. Trong thời gian học phổ thông, bạn đã biết/tìm hiểu về văn hóa NB chưa?

Có Chưa

Bằng cách nào?

Sách/báo Phương tiện truyền thông Nhà trường/thầy cô Khác

Về lĩnh vực gì? (ghi cụ thể)

2. Sau khi vào học tại Khoa tiếng Nhật, bạn đã biết/tìm hiểu về văn hóa NB chưa?

Có Chưa

Bằng cách nào?

Sách/báo Phương tiện truyền thông Nhà trường/thầy cô Khác

Về vấn đề gì?

Bạn thấy thích nhất mảng văn hóa nào?

Bạn có nguyện vọng được tìm hiểu về?

Những nét đặc trưng Loại hình văn hóa cụ thể Khác

Nếu chọn Khác, mong bạn ghi cụ thể:

3. Bạn đã học môn Đất nước văn hóa NB, bạn quan tâm nhất vấn đề gì?

.....

Bạn thấy nội dung chương trình môn học đã bao quát được những mảng chính?

Có Không

Theo bạn, có cần bổ sung thêm nội dung cho môn học?

Có Không

Nếu có thể, xin bạn cho biết:

4. Bạn đã từng tham gia Tuần lễ Văn hóa Nhật Bản hàng năm?

Có Chưa

Bạn đã từng tham gia các hoạt động giao lưu văn hóa được tổ chức tại ĐHHN hoặc do Khoa tổ chức có người Nhật tham gia như Buổi trình diễn Kimono; giới thiệu gốm sứ; biểu diễn ghita

Có Chưa

Tiểu ban 4: Văn hóa trong hoạt động giảng dạy ngoại ngữ thời kỳ hội nhập

Bạn đã từng tham gia các hoạt động giao lưu bên ngoài ĐHHN?

- Có Chưa

Bạn thấy các hoạt động này có truyền tải được văn hóa NB tới các bạn hiệu quả không?

- Có Không

Bạn thấy cách thức tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa thế nào?

- Tốt Tạm được Chưa tốt

Bạn có mong muốn được tham gia các hoạt động giao lưu thường xuyên?

- Có Không

5. Bạn có ý kiến đóng góp gì cho Bộ môn, Khoa và Nhà trường về giảng dạy văn hóa (về chương trình, cách thức đào tạo...)?

.....
.....
.....

Bạn thấy có cần lồng ghép giảng dạy về văn hóa NB vào các giờ học khác?

- Có Không

Môn học nào cần đưa vào ít nhiều?

Bạn có ý kiến đóng góp gì cho Khoa, Nhà trường, Đơn vị tổ chức (về hoạt động giao lưu văn hóa)

.....
.....
.....

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY LIÊN VĂN HÓA CHO SINH VIÊN NGOẠI NGỮ THỜI HỘI NHẬP

Nguyễn Minh Nguyệt

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Từ ba xu thế chung về vấn đề liên văn hóa hiện nay là đa dạng văn hóa (*diversité culturelle*), chuộng lạ¹ (*exaltation du particularisme*) và quy chuẩn² (*uniformité*), chúng tôi đặt ra 2 câu hỏi nghiên cứu sau đây:

1/ Kiến thức về giao lưu liên văn hóa cho sinh viên ngoại ngữ gồm những nội dung nào?

2/ Cần sử dụng các phương pháp liên văn hóa nào khi đào tạo sinh viên ngành ngoại ngữ?

Trong thời hội nhập, chúng ta cần trang bị cho sinh viên ngoại ngữ hệ thống các giá trị của một nền văn hóa và giải mã các hiện tượng sốc văn hóa. Nghiên cứu này cũng đề cập đến những phương pháp sư phạm được sử dụng để giảng dạy giao tiếp liên văn hóa.

Abstract: From the three trends of intercultural issue: cultural diversity, extolment of particularism, and cultural uniformity, we pose 2 questions for this research:

1/ What are the elements of intercultural knowledge for foreign language students?

2/ Which intercultural methods should we use in the process of educating foreign language students?

In the integration era, we need to equip foreign language students a system of values in a culture and the ability of deciphering the cultural shocks. This research also involve the academic methods using in the intercultural communication.

1. Lịch sử vấn đề

Giao tiếp liên văn hóa là môn học được xây dựng từ những năm 1950 ở Mỹ. Chính phủ Mỹ lúc đó đặt ra yêu cầu đào tạo văn hóa cho cán bộ ngành ngoại giao. Edward Twitchell Hall (một trong những người sáng lập trường phái Palo Alto và thuộc trào lưu “Giao tiếp mới”) được giao nhiệm vụ đào tạo các nhà ngoại giao.

Sau đó, khối các nước anglo-saxon đặc biệt chú trọng dạy môn học này trong lĩnh vực quản lý nhằm giải quyết những khó khăn về mâu thuẫn dân tộc (trong bối cảnh nhập cư). Năm 1998, *Giao tiếp liên văn hóa* được khẳng định là môn khoa học khi Viện hàn lâm quốc tế nghiên cứu về liên văn hóa được thành lập.

Tại sao việc giảng dạy giao tiếp liên văn hóa lại đặt ra trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ?

Trước hết, trong thời hội nhập, ngoại ngữ không chỉ là một công cụ giao tiếp của mọi ngành nghề, lĩnh vực. Những sinh viên học ngoại ngữ sau này không chỉ làm việc trong lĩnh vực ngôn ngữ, phiên dịch, giảng dạy, nghiên cứu mà có thể còn làm việc trong môi trường liên ngành, liên văn hóa- ở những nơi họ có tiếp xúc với người nước ngoài, với những nền văn hóa khác nhau.

Thứ hai, môn học này cung cấp những kỹ năng liên văn hóa cơ bản và cần thiết cho cuộc sống, công việc của một cá nhân khi ở nước ngoài hoặc trong môi trường có người nước ngoài.

Thứ ba, môn học nhằm tạo cho học viên thái độ đúng đắn, linh hoạt khi đối diện với một nền văn hóa khác. Từ đó họ có thể có những ứng xử cá nhân phù hợp với hoàn cảnh cụ thể và đối tượng cụ thể.

Từ những kinh nghiệm giảng dạy tiếng Pháp và sau một khóa dạy *Tiếp xúc liên văn hóa* cho Khoa Quốc tế học-ĐHKHXH&NV thuộc ĐHQGHN kết thúc vào tháng 5-2014, chúng tôi đặt ra hai câu hỏi nghiên cứu sau đây:

1/ Kiến thức về giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên ngoại ngữ gồm những nội dung nào?

2/ Cần sử dụng các phương pháp liên văn hóa nào khi đào tạo sinh viên ngành ngoại ngữ?

Nghiên cứu của chúng tôi nhằm xây dựng

khung chương trình môn học Giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên ngành *Ngôn ngữ và văn minh Pháp và Truyền thông doanh nghiệp* (bằng tiếng Pháp).

2. Khuynh hướng giao tiếp liên văn hóa hiện nay

Trước hết, chúng tôi đề cập tới xu thế đào tạo và nghiên cứu hiện nay trên thế giới về giao tiếp liên văn hóa. Theo phân tích của Luc Collès (Đại học Công giáo Louvain-la-Neuve-Vương quốc Bỉ), trên thế giới hiện nay có ba khuynh hướng lớn về giao tiếp liên văn hóa, đôi khi có vẻ như đối lập nhau:

Khuynh hướng thứ nhất là sự chú trọng đến hiện tượng *đa dạng văn hóa (la diversité culturelle)*. Có thể thấy rõ điều đó khi chứng kiến việc hòa nhập của các cộng đồng văn hóa khác ở Pháp, Anh, Bỉ trong những thập kỷ vừa qua. Các nền văn hóa Pháp, Anh, Bỉ trở nên phong phú, đa dạng nhờ du nhập những nét văn hóa ẩm thực của châu Á, châu Phi, châu Mỹ; những thói quen đặc trưng của nhiều nước khác nhau trên thế giới về ngôn ngữ, trang phục, một vài cử chỉ, hành động, v.v... Ngày nay, người ta dễ dàng tìm thấy món pizza ở Việt Nam, món nem rán ở Anh, hay món nem cuốn ở Pháp. Có lần chúng tôi được dùng nước sốt Sài Gòn (la sauce saigonaise) hay nước sốt Thái Lan (la sauce thaïlandaise) trộn với món mì xào trong một quán ăn nhanh ở Louvain-la-Neuve (Bỉ). Người Pháp hay người Bỉ có thói quen chào tạm biệt bằng tiếng Ý “Tchao” thay cho “Au revoir”. Những từ tiếng Anh được sử dụng rộng rãi ở hầu hết các nước trên khắp các châu lục, v.v...

Tuy nhiên, chính việc chú trọng đến đa dạng văn hóa làm nảy sinh ra hai khuynh hướng sau đây.

Khuynh hướng thứ hai là việc *chuộng lạ (l'exaltation du particularisme)*, có nghĩa là những điều mới mẻ, khác lạ đối với một văn hóa. Điều đó khiến cho những nền văn hóa thiểu số được khẳng định và khiến cho người ta có xu hướng tìm về cội nguồn của mình, tìm cách khai thác và tôn vinh các giá trị của văn hóa đất nước mình. Có thể minh họa điều đó bằng cuộc sống của những người dân nhập cư ở Châu Âu. Họ sinh hoạt, duy trì các tập tục, thói quen và truyền thống

của dân tộc họ, đất nước họ trong không gian châu Âu. Ngày nay, người ta dễ dàng bắt gặp những mảnh vườn trồng rau muống, rau ngót, rau cải, rau mùng tơi ở Ba Lan, Nga hay ở Bỉ...

Khuynh hướng thứ ba chính là việc *quy chuẩn (l'uniformité)* trên phạm vi toàn cầu. Ví dụ: văn hóa khách sạn theo quy ước quốc tế, văn hóa sân bay theo chuẩn quốc tế, văn hóa sân cỏ quốc tế, màu thuyền du lịch quy định quốc tế (màu trắng, buồm nâu) v.v...

Những thách thức về liên văn hóa xuất hiện trong các lĩnh vực khác nhau như trong giáo dục, lao động xã hội và sức khỏe, kinh tế và doanh nghiệp và các phương tiện truyền thông đại chúng.

Trong lĩnh vực giáo dục, chúng tôi đề cập tới sự thay đổi, cải cách hoặc cập nhật của việc biên soạn các chương trình giảng dạy cũng như việc đào tạo giáo viên. Ví dụ, các chương trình giảng dạy tiếng Pháp hiện nay cần cập nhật những vấn đề về liên văn hóa. Nếu như trong những năm 1990, giáo trình tiếng Pháp được biên soạn theo *phương pháp giao tiếp (l'approche communicative)* thì từ những năm 2000 giáo trình tiếng Pháp lại dựa trên *phương pháp hành động (l'approche actionnelle)*. Theo *phương pháp giao tiếp*, người học được coi là trung tâm, thực hiện các hành vi giao tiếp theo các mục tiêu giao tiếp khác nhau, trong các tình huống giao tiếp khác nhau. Còn theo *phương pháp hành động*, người học được coi là một chủ thể trong xã hội, thực hiện các hành vi giao tiếp với các mục tiêu có thực trong xã hội. Ví dụ: tìm nhà ở trên mạng; mua vé máy bay, vé tàu trên mạng; cho thuê lại căn hộ trong dịp nghỉ hè; tìm người thuê nhà chung, v.v... Bản thân *phương pháp hành động* bao hàm nhiều yếu tố liên văn hóa mang tính xã hội. Ví dụ: khi mua vé tàu trên mạng, người mua cần hỏi nhân viên nhà ga hoặc đọc thông tin trên mạng về các chuyến tàu, giờ tàu, lộ trình và biểu giá... Ở đây, không chỉ đặt ra cho người học mục tiêu giao tiếp đơn thuần mà mục tiêu cuối cùng là mua được chiếc vé tàu phù hợp với các yêu cầu của cá nhân đặt ra về ngày, giờ, địa điểm, lộ trình và giá cả. Muốn làm được việc đó, người học phải học cách

giao tiếp với nhân viên nhà ga, học cách tìm thông tin trên mạng, học cách lấy vé trên mạng và in vé hoặc lấy vé từ máy ở nhà ga. Ngôn ngữ khi đó sẽ là công cụ để người học thực hiện mục tiêu mua vé của mình.

Cũng tương tự như vậy, khi giảng dạy giao tiếp liên văn hóa, người dạy cần cung cấp và hướng dẫn người học thực hiện được một hành vi trong bối cảnh một văn hóa khác. Ví dụ: ứng xử ở sân bay Charles de Gaulle; đặt phòng khách sạn cho gia đình khi đi du lịch ở Paris; mời những người bạn thuộc các quốc tịch khác nhau ăn tối tại nhà riêng; v.v...

Hơn nữa, khi giảng dạy liên văn hóa cho các sinh viên Quốc tế học, những người trong tương lai sẽ làm việc trong các cơ quan ngoại giao, các tổ chức quốc tế hay trong lĩnh vực nghiên cứu, người dạy cần đề cập đến các vấn đề cơ bản về tiếp xúc liên văn hóa, cung cấp cho người học những kiến thức, nguyên tắc cơ bản về tiếp xúc liên văn hóa để người học có thể thực hiện được những mục tiêu giao tiếp, tổ chức, nghiên cứu của mình trong công việc sau khi ra trường. Tất cả những kiến thức, nguyên tắc đó đều phải được kiểm chứng từ những hiện tượng sốc văn hóa cũng như những trải nghiệm thực tế của nhiều chủ thể khi tương tác liên văn hóa trong những bối cảnh thực tế.

3. Nội dung cơ bản về giao tiếp liên văn hóa

Khi đề cập đến vấn đề giảng dạy giao tiếp liên văn hóa, câu hỏi này đặt ra cho chúng tôi: *Kiến thức về giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên Ngoại ngữ gồm những nội dung nào?*

Trước hết, muốn hiểu biết một nền văn hóa, chúng ta cần nắm bắt được hệ thống các giá trị của nền văn hóa đó. Theo nhà xã hội học Hà Lan Geert Hofstede (Collès: 20) có thể dựa vào 4 yếu tố cơ bản sau đây để nhận biết hệ thống giá trị của một nền văn hóa:

- Khoảng cách quyền lực³ (*power distance*)
- Khoan dung điều mập mờ⁴ (*uncertainty avoidance*)

- Tương quan cá nhân-tập thể (*individualism-collectivisme*)

- Tương quan nam-nữ (*masculinity-feminility*)

Tuy nhiên, theo quan điểm của nhà nhân chủng học Mỹ Edward T. Hall (Collès: 23) thì hệ thống giá trị của một nền văn hóa được nhận biết qua 4 yếu tố sau đây:

- Thời gian: quan niệm, sử dụng và định hướng về thời gian theo tính đơn dụng (*monochrome*), chỉ làm một việc trong một thời điểm và đa dụng (*polychrome*), làm nhiều việc trong một thời điểm.

- Không gian
- Chuỗi hành xử
- Bối cảnh

Chúng ta cũng có thể lý giải để hiểu một nền văn hóa từ hiện tượng sốc văn hóa. Có thể chia các loại sốc văn hóa thành những dạng sau:

1. Sốc văn hóa và giải pháp nhân thức

Theo quan điểm của Donald Horowitz (Collès: 33), có 4 khả năng sau xảy ra khi hai chủ thể của hai văn hóa tương tác:

- Hợp nhất⁵ (*amalgamation*): $A + B = C$ hai nhóm văn hóa hợp thành một nhóm mới.

- Sát nhập⁶ (*incorporation*): $A + B = A$ một nhóm bị nhóm kia đồng hóa.

- Chia rẽ⁷ (*division*): $A = B + C$ trong đó B là nhóm bản xứ và C là nhóm nhập cư.

- Nhân rộng⁸ (*prolifération*) $A = A + B$, trong đó A là nhóm hiện nay và B là nhóm nhập cư.

2. Sốc văn hóa và giải pháp phê bình

Margalit Cohen-Émerique (Collès: 34) định nghĩa sốc văn hóa trên bình diện cá nhân, bao gồm “các phản ứng hoài hương, không thỏa mãn hoặc chối bỏ, nổi loạn hoặc lo lắng, tóm lại, là một trải nghiệm cảm xúc và nhận thức xuất hiện ở những người tham gia vào một bối cảnh ở nước ngoài vào một dịp nào đó hay trong nghề nghiệp ngoài

bối cảnh văn hóa xã hội của họ; sốc văn hóa này là một công cụ quan trọng để họ có ý thức về con người xã hội của họ trong một khuôn khổ mà họ chính là đối tượng được chú ý và phân tích”⁹

Tác giả này phân loại các loại sốc văn hóa chính như: sốc vì cảm nhận về thời gian và không gian; sốc vì các mối quan hệ gia đình; sốc vì cách thức quảng giao; sốc về nghi thức và tín ngưỡng; sốc vì biểu trưng làm biến đổi văn hóa gốc.

Giải mã sốc văn hóa nhằm giúp chủ thể nhận thức được những gì gây phản ứng cảm xúc mạnh, tiếp đó xác định rõ các hoàn cảnh quy chiếu trong cả hai nền văn hóa, cuối cùng là ấn định cấp độ thương lượng có thể được để tìm ra sự đồng cảm.

3. Sốc văn hóa và loạn nhận thức

Khái niệm loạn nhận thức được Dany Crutzen (dẫn theo Collès: 40) định nghĩa như “một tình trạng nặng nề đối với con người, sự khó chịu về tâm lý, kết quả của lòng tin và thái độ bị gộp lại cùng một lúc dù không phù hợp, hay của một sự không tương thích khách quan giữa lòng tin và ứng xử”¹⁰.

Tác giả nhấn mạnh đến việc định vị loạn nhận thức trong bối cảnh liên văn hóa và giảm thiểu loạn nhận thức do sốc liên văn hóa và xác định giải pháp sự phạm của giả định này.

4. Các phương pháp giảng dạy giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên ngoại ngữ

Luc Collès (đã dẫn) đã đưa ra 7 phương pháp giảng dạy liên văn hóa hiện nay (Collès, 2007). Trên cơ sở những phương pháp này, chúng tôi đề xuất một số phương pháp giảng dạy giao tiếp liên

văn hóa trong giờ học tiếng Pháp hoặc giờ học giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Pháp và Truyền thông doanh nghiệp (bằng tiếng Pháp).

4.1. Sử dụng các biểu trưng (représentation) và bản mẫu (stéréotype)

Phương pháp này giúp sinh viên có ý thức ngay từ đầu sự khác biệt giữa hai nền văn hóa. Ví dụ khi nói đến thành phố Paris, người ta nói đến Tháp Eiffel, sông Seine, nhà thờ Đức Bà Paris, Khải hoàn môn, đồi Montmartre... còn nói đến Hà Nội, người ta phải đề cập tới Tháp Rùa, sông Hồng, Nhà thờ lớn, Văn miếu Quốc tử giám, Chùa Một cột... Hay khi dùng các biểu trưng cho ngành nghề, ở Pháp, bưu điện được thể hiện bằng màu vàng và xanh, ở Anh màu đỏ. Trong bệnh viện, ở Việt Nam đồng phục áo blu trắng, xanh lơ hoặc xanh lá cây; ở Pháp áo blu màu xanh lơ, màu xám... Phương pháp này giúp người học chấp nhận sự khác biệt một cách tự nhiên, không khiên cưỡng và không đặt ra vấn đề về sự phân biệt, kỳ thị. Người học cảm nhận sự khác biệt của một nền văn hóa khác một cách nhẹ nhàng.

4.2. Điều chỉnh nhận thức

Phương pháp này có thể áp dụng trong môi trường có nhiều văn hóa khác nhau. Từ sự phân tích 4 giai đoạn sốc văn hóa (tiếp xúc ban đầu: khó chịu, hoan hỉ, hiếu kỳ; thất vọng; xung đột, stress; điều chỉnh stress), có thể giải quyết các xung đột bằng cách sử dụng sự thay đổi nhận thức, dùng văn hóa khác để giải quyết các mâu thuẫn trong một văn hóa nào đó.

4.3. Sử dụng các tài liệu văn học

Các tác phẩm văn học có thể là những phương tiện giúp tiếp cận và thấu hiểu được các mã xã hội (codes sociaux) và các mô hình văn hóa (modèles culturels). Thông qua các đoạn trích tác phẩm, người học có thể hình dung ra những tập tục, thói quen, cách suy nghĩ, hành xử của người bản xứ. Ngoài ra, người dạy cũng có thể sử dụng các tài liệu thực, ngoài tác phẩm văn học trên lớp giúp cho người học nắm bắt được những mẫu, mã, mô hình trong xã hội. Ví dụ: cách thức trang hoàng

⁹ “une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d’anxiété, en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturelle, se trouvent engagés dans l’approche de l’étranger; ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé”

¹⁰ “un état pénible pour l’être humain, une sorte de malaise psychologique résultant de croyances ou d’attitudes impliquées simultanément bien qu’elles soient incompatibles, ou d’une incompatibilité subjective entre croyance et comportement”

đường phố, cửa hàng vào dịp Noël ở Pháp; chuẩn bị đi du lịch, đặt phòng khách sạn...

4.4. Sử dụng nguồn tài liệu thực tiễn

Phương pháp này sử dụng các phân tích hội thoại, diễn ngôn và các ngôn từ, các yếu tố phi ngôn ngữ, các hành động, cử chỉ của các chủ thể để có thể truyền tải được các tiêu chí giao tiếp, cách khai thác bối cảnh giao tiếp, đạo lý trong văn hóa giao tiếp. Người học cũng có thể nắm bắt được những nét văn hóa qua ngôn từ, cách tổ chức ý tưởng, cách thể hiện, cách biện luận và các chiến lược giao tiếp của các chủ thể thuộc các văn hóa khác nhau. Ví dụ khi phân tích một đoạn hội thoại, hoặc xem một tài liệu nghe nhìn, người học có thể tự rút ra cho mình một số quy tắc giao tiếp, chuỗi hành xử, đạo lý trong văn hóa giao tiếp hay cách thức thực hiện các chiến lược giao tiếp của các chủ thể thuộc một nền văn hóa nào đó.

4.5. Trải nghiệm tương tác

Đây chính là phương pháp tương tác để tạo ra những xung đột, mâu thuẫn và sốc văn hóa. Người học có thể tham gia giao tiếp và trải nghiệm các văn hóa khác nhau. Từ những yếu tố khác biệt, mâu thuẫn hay các phản ứng khác nhau, các *chuỗi hành động* (chaîne d'action) khác nhau của các chủ thể thuộc các văn hóa khác nhau, người học có thể tăng thêm hiểu biết về những nền văn hóa khác. Ví dụ: các cách chào hỏi của các nước khác nhau; cách ứng xử khi gặp bạn bè ngoài phố; cách ứng xử khi ngồi vào bàn ăn; cách trai gái làm quen lần đầu; cách ứng xử khi thảo luận trong cuộc họp, v.v..

4.6. Sử dụng ngôn ngữ để giảng dạy liên văn hóa

Phương pháp này vận dụng từ vựng học (lexicologie) để hiểu một văn hóa khác. Ví dụ: người Pháp nói “xanh lơ vì sợ”, người Việt nói “xám ngoét vì sợ”; người Pháp nói “câm như hũ”, người Việt nói “câm như thóc”... Cũng thông qua từ vựng học người ta hiểu được các đặc sản của một văn hóa khác như mù-tạc Dijon, sô-cô-la Bỉ, đồng hồ Thụy sĩ, rượu vang Bordeaux, v.v... Tóm lại, với những cụm từ hay thuật ngữ tạo nên những

*nội dung văn hóa lưu hành*¹¹ (*charges culturelles partagees*) của văn hóa đích mà người học mong muốn nắm bắt và thấu hiểu.

Các giả thiết về *hàm ẩn* (implicite) cũng là công cụ để người học tìm hiểu và khám phá một nền văn hóa. Việc tìm hiểu để làm sáng tỏ các cách nói hàm ẩn cũng chính là cách để hiểu một nền văn hóa khác. Ví dụ: Để khen người có bàn tay đẹp, người thợ kim hoàn Pháp nói: “Bà có bàn tay rất mảnh mai, đó không phải là một nhược điểm!”; người Việt nói “ăn phở” để biểu thị việc ngoại tình; v.v..

3.7. Phương pháp vượt qua yếu tố liên văn hóa

Phương pháp này được gọi là phương pháp nhằm “cùng hành động, đồng văn hóa”. Theo đó, người ta có thể chung sống cùng nhau “cùng tồn tại, cùng sống” và mục tiêu của giáo dục đó là “cùng hành động”, cùng rèn giũa những quan niệm đồng nhất, tức là cùng chia sẻ những mục tiêu, nguyên tắc và cách thức hoạt động bởi vì những thứ đó là tài sản chung sử dụng để hành động tập thể.

4. Kết luận

Trong bối cảnh phát triển chung hiện nay, với ba khuynh hướng là *đa dạng văn hóa, đề cao đặc thù và quy chuẩn*, chúng tôi đặt ra hai câu hỏi nghiên cứu về nội dung liên văn hóa cần trang bị cho người học và các phương pháp sử dụng trong việc giảng dạy giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên ngành ngoại ngữ nói chung và sinh viên ngành Ngôn ngữ và văn hóa Pháp và Truyền thông doanh nghiệp (bằng tiếng Pháp) nói riêng. Nghiên cứu của chúng tôi nhằm cung cấp thông tin về các xu hướng liên văn hóa trên thế giới cũng như giới thiệu một cách tổng thể các phương pháp sử dụng để giảng dạy về liên văn hóa cho sinh viên thời kỳ hội nhập. Việc lựa chọn các phương pháp phù hợp với đối tượng giảng dạy và nhu cầu của người học là nhiệm vụ của người dạy hay những người biên soạn giáo trình về giao tiếp liên văn hóa.

1-8 và 11 Những thuật ngữ do tác giả bài viết tạm dịch từ tiếng Pháp

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. BERRY J., 1999, «Acculturation et adaptation» in M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Ed.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/ spécificité des pratiques* (pages 177-196), L'Harmattan, Paris (in Sabatier C.,...: 119)
2. CLANET C., 1993, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses universitaires du Mirail.
3. COLLES L., 2007, *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*, E.M.E., Bruxelles.
4. DELIÈGE R., 2006, *Une histoire de l'anthropologie*, Éditions du Seuil, Paris.
5. D'IRIBARNE, P., 1989, *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil.
6. D'IRIBARNE, P., 1998, *Culture et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*, Paris, Éditions du Seuil.
7. D'IRIBARNE P., 2006, *L'étrangeté française*. Paris, Éditions du Seuil.
8. DEMORGON J., 1996, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, *Anthropos*, Paris, Exploitation interculturelle et science sociale.
9. FRAME A., 2008, *Repenser l'interculturel en communication*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.
10. GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Les Éditions de Minuit et Erving Goffman, Paris.
11. HALL E. T., 1978, *La Dimension cachée*, Paris, Points Seuil. HALL E. T., 1979, *Au-delà de la culture*, Paris, Le Seuil. HALL E. T., 1984, *Le Langage silencieux*, Paris, Points Seuil.
12. LADMIRAL J-R; LIPIANSKY E.M., 1989, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.
13. SHUMING L., 2000, *Les cultures d'Orient et d'Occident et leurs philosophies*, PUF, Paris.
14. <http://news.telelangue.com/2011/09/geert-hofstede-theorie>
15. http://www.umoncton.ca/umcm-humaines/files/humaines/wf/wf/Bulletin_51.pdf
16. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Diffusionnisme>

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

VĂN BẢN VĂN HỌC, TÀI LIỆU HỖ TRỢ DẠY/HỌC NGOẠI NGỮ VÀ LIÊN VĂN HÓA

Nguyễn Văn Nhân

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Bất kỳ ai khi học một ngoại ngữ đều phải học văn hóa của nước đó. Học một ngoại ngữ dẫn đến học văn hóa vì mục đích của việc học là giao tiếp với người bản ngữ, bằng ngôn ngữ của họ. Vì không một ngôn ngữ nào lại không hàm chứa yếu tố văn hóa và ngược lại không có văn hóa nào lại thiếu yếu tố ngôn ngữ, cho nên giáo viên dạy tiếng nước ngoài có vai trò rất quan trọng. Khi bắt đầu tìm tài liệu giảng dạy có nội dung liên văn hóa, mọi giáo viên đều tự hỏi nên chọn và khai thác tài liệu nào. Với nhiều lý do khác nhau, trích phẩm văn học là nguồn tài liệu nên chọn. Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) xem văn học như biểu tượng của liên văn hóa, và văn bản văn học tượng trưng cho văn hóa ở bậc cao, nơi hội tụ các lĩnh vực văn học, nghệ thuật, lịch sử, chính trị; nơi phản ánh nền văn hóa của một dân tộc. Tác giả Porcher (2004, tr. 55) khẳng định «il y a du culturel dans le linguistique» (trong ngôn ngữ có văn hóa).

Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi sẽ đề cập vấn đề tiếp xúc liên văn hóa. Sau khi nêu định nghĩa khái quát một số khái niệm căn bản liên quan đến liên văn hóa, xung đột văn hóa, bản sắc văn hóa, chúng tôi sẽ đề cập vấn đề giảng dạy liên văn hóa và đề xuất bài tập ứng dụng trên cơ sở khai thác tác phẩm "À l'étranger" của nhà văn Nicole Malinconi.

Abstract: Anyone who learn a foreign language has to learn the culture of that country. Learning a foreign language leads to learning culture because the purpose of learning is to communicate with native speakers. Since no language does not contain cultural elements and no culture lacks language elements, vice versa, so foreign language teachers have a very important role. When teachers start looking for teaching materials referring to intercultural, all of them wonder to select document to exploit. For many different reasons, literary criticism should be selected. Abdallah - Pretceille et Porcher (1996) considered literature as a symbol of inter-cultural, and literary texts as cultural symbolizing high rank, a convergence of the fields as literature, art, history, politics; reflecting the culture of a people. Author Porcher (2004, p.55) states "il ya du dans le turel linguistique" (language contains culture).

In the framework of this paper, we will address the issue of intercultural contact. After stating the definition of some fundamental concepts related to intercultural, cultural conflict, cultural identity, we will address intercultural teaching and propose application exercises on the exploitation of "À l'étranger" by writer Nicole Malinconi.

LE TEXTE LITTÉRAIRE COMME SUPPORT DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET DE L'INTERCULTUREL

Introduction

Toute personne ayant étudié une langue étrangère s'est vue confrontée à l'apprentissage de la culture étrangère. L'apprentissage d'une langue étrangère entraîne une confrontation obligée avec

la culture étrangère car l'objectif est bien de communiquer avec l'autre, dans sa langue. Puisqu'une langue ne se conçoit pas sans culture et qu'une culture ne se conçoit pas sans langue, l'enseignant d'une langue étrangère a alors un rôle

important à jouer. Dans ce cadre, la classe sera le lieu où se développera une démarche interculturelle pour aider à la rencontre d'autrui. En effet, c'est bien de la rencontre avec l'étranger qu'il s'agit car c'est avec lui que l'apprenant est destiné à communiquer, à échanger.

Dans les pages qui vont suivre nous problématiserons la thématique de la rencontre interculturelle. Après avoir défini des concepts qui lui sont inhérents, tels que l'interculturel, le choc culturel, le stéréotype, l'identité, etc., nous aborderons plus directement la question de la pédagogie interculturelle pour terminer avec une application. Nous voulons déboucher, grâce à ces notions sur une réflexion sur les textes tirés de *À l'étranger* de Nicole Malinconi. Nous pensons que cet ouvrage met en évidence la problématique de la rencontre interculturelle et qu'il peut servir en même temps de support à l'apprentissage du français et de l'interculturel.

1. La rencontre interculturelle

Interculturel, multiculturel, pluriculturel... autant de mots pour désigner la mixité de nos sociétés actuelles. Les sociétés contemporaines se caractérisent aujourd'hui par la coprésence de diverses ethnies et cultures sur les mêmes territoires, dans les mêmes espaces. Même si ce phénomène n'est pas nouveau, à l'heure actuelle, il évolue de plus en plus rapidement et la portée de son extension est remarquable. Et la rencontre avec une culture ne se fait pas toujours sans heurts comme le rappelle Geneviève Zarate (1986); la rencontre avec une nouvelle culture est un passage conflictuel dans une situation nouvelle à laquelle l'étranger doit s'adapter.

2. Concepts de l'interculturel

La définition des concepts: interculturel, choc culturel, stéréotype, identité.

2.1. L'interculturel

L'interculturel n'est pas uniquement la rencontre de deux cultures car cette rencontre pourrait se faire sans véritable échange. Or, dans

l'interculturel il y a l'interaction (De Carlo, 1998). Cela signifie que les interlocuteurs en présence l'un de l'autre entrent dans un processus d'échange et de dialogue qui leur permet de s'influencer mutuellement (De Carlo, 1998). Lorsqu'on sépare la racine et le préfixe, le sens du mot interculturel apparaît encore plus clairement. Le mot *interculturel* est composé de *inter-* qui désigne «interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité.» (De Carlo, 1998: 41) et de *culturel*, relatif à la culture qui est, selon De Carlo (1998: 41), la «reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.» (De Carlo, 1998: 41).

2.2. Le choc culturel

Le choc culturel fait référence à des sentiments de tristesse, de confusion, de surprise, de dégoût, d'indignation, de rejet et d'impuissance que vit un individu immergé dans une société différente de la sienne. Il survient à cause de l'anxiété provoquée par la perte de toutes nos références, et de tous nos symboles familiers dans l'interaction sociale. Il s'agit d'une expérience émotionnelle et intellectuelle. Les phases du choc culturel peuvent être les suivantes:

- Lune de miel: Phase d'enthousiasme, plaisir, excitation, euphorie face à la nouvelle culture.
- Crise: Phase de vives réactions. L'individu rejette la culture d'accueil, renforce ses préjugés, ressent une perte de confiance et de repères. Il ne sait plus comment se comporter, se sent rejeté, exilé et incompris... L'individu affichera souvent une attitude de supériorité et s'isolera. La crise peut aussi se traduire par des maux de tête, des crampes d'estomacs, de la fatigue, des pertes d'appétit ou un appétit plus grand qu'à l'habitude. Souvent, la période de crise provoque un départ.
- Récupération: Si la personne surpasse la crise, elle va le faire en s'adaptant... La période de récupération se caractérise par une reprise de

confiance associée à un approfondissement de la connaissance de la langue et à la consolidation d'un cercle social plus stable.

- Guérison: Dans l'étape de guérison, le nouveau devient l'habitude et l'individu devient moins stressé, moins anxieux, plus efficace. À noter que le milieu n'a pas changé, c'est plutôt l'individu qui a transformé son attitude.

Les causes du choc culturel sont au nombre de quatre (Cortes, 2002):

- Affrontement de cultures internes: à partir du moment où certains aspects valables dans la culture d'origine de l'individu peuvent ne pas l'être dans la culture d'accueil;

- Echec communicatif: dû au fait que l'on doit s'exprimer dans une nouvelle langue et se familiariser avec un langage non verbal (gestes, mimiques, etc.) tout aussi nouveau;

- Perte des repères et codes: à partir du moment où l'individu ne peut interpréter consciemment et de manière automatique, comme il le fait dans sa culture d'origine, ces repères et ces codes;

- Crise d'identité: elle peut aller jusqu'à faire perdre à la personne la notion d'elle-même. Le fait que la culture d'accueil soit évalué à partir de la culture d'origine (perçue de plus comme seul modèle valable à suivre) entraîne l'individu à rejeter, voire à incriminer inconsciemment à la culture d'accueil le malaise qui l'habite.

2.3. Le stéréotype

Tout débutant en langue étrangère, quel qu'il soit, a toujours une idée, des représentations sur la langue-cible avant même de commencer l'apprentissage:

«On pose par principe que tout élève débutant dispose, avant même le premier cours, de références sur la culture étrangère enseignée, ou, si celle-ci n'est que très faiblement présente dans son environnement culturel, de références sur l'étranger de façon large.» (Zarate, 1993: 75).

Le plus souvent ces représentations sont

réduites à des stéréotypes car «un individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel.» (Zarate, 1986: 24). Par exemple, un élève qui commence un cours d'anglais a déjà des idées sur les États-Unis, et peut-être pense-t-il aux hamburgers et aux fast-foods. Ces représentations ou idées, comme celle que nous venons d'évoquer, sont rarement exactes et complètes, et quand ces images sont figées, on est alors devant un stéréotype, expliquent Abdallah-Preteille et Porcher (1996).

Mais qu'est-ce qu'un stéréotype et comment agit-il? Le stéréotype est une représentation mentale, souvent négative, que l'on a d'un groupe social ou ethnique. (De Carlo, 1998). De Carlo (1998) considère qu'un stéréotype est une hypergénéralisation car il consiste à insérer quelqu'un dans une catégorie sur la base d'un critère et à dire que tous les individus qui répondent à ce critère sont les mêmes (ce critère peut être la couleur de la peau, la langue, le sexe, etc.). La classification ne représente pas une réalité objective, elle «dénonce une vision du monde qui considère comme pertinent de distinguer les hommes selon certains éléments plutôt que d'autres.» (De Carlo, 1998: 86).

2.4. L'identité culturelle

Le domaine de la psychologie s'accorde ainsi à dire qu'il existe deux types d'identités: l'identité collective et l'identité individuelle. De Carlo (1998) explique que chaque individu naît au sein d'une communauté avec laquelle il partage un code, une langue, un comportement, tout en développant sa propre identité. Alors, «le groupe est une condition incontournable du développement humain» (Camilleri, 1989: 34) car c'est au sein de celui-ci que l'individu se sent reconnu par ses semblables.

Tout individu naît au sein d'une famille, d'un groupe, d'une communauté et donc d'une culture. Bien que très répandu, le terme de *culture* n'est pas aisé à définir pour autant. En effet, ce terme évoque souvent la «culture française» ou plus généralement la culture d'un pays, d'une nation. La culture correspondrait-elle à une nationalité? Pour Collès (2007), la culture, au sens

anthropologique, c'est tout ce qui fait lien entre les personnes. La nationalité n'est pas l'unique paramètre de la culture. Ainsi, la culture des jeunes est celle qui réunit les jeunes de toute origine, la culture asiatique est plus large que la culture d'un simple pays et la culture familiale est plus restreinte. La culture c'est ce qui rassemble des groupes sous différents modes de conduite, différentes façons de sentir et de penser le monde, c'est aussi les différentes mœurs et coutumes de ce groupe (Collès, 2007). Enfin, «les différents membres d'un groupe, quels qu'ils soient, se reconnaissent parce qu'ils adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts communs.» (Zarate, 1986: 16). La composante culturelle est donc indissociable du groupe social ou ethnique dans lequel on évolue.

3. Enjeux pédagogique

3.1. La pédagogie interculturelle

Au vu des réflexions théoriques et de l'analyse qui précèdent, l'apprentissage de l'interculturel devient un impératif dans l'éducation et cela peut se faire à travers les cours de langue. Dans l'apprentissage des langues étrangères, la communication interculturelle met l'accent sur l'interaction, c'est-à-dire sur le processus d'échanges entre protagonistes qui reconnaissent l'identité de l'autre et qui tentent d'établir, en même temps, la communication malgré leurs préjugés et les stéréotypes.

3.2. Le support littéraire

Au moment de mettre concrètement en place un dispositif didactique qui intègre la dimension interculturelle, tout enseignant se pose la question de savoir quels documents exploiter. Pour de nombreuses raisons, le texte littéraire est un document de choix. Plus encore, Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) parlent de la littérature comme le "lieu emblématique de l'interculturel".

Tout d'abord, le texte parle des différentes dimensions de la culture à enseigner que préconise Porcher (2004): la «culture cultivée», la langue et la pratique culturelle. Premièrement, le texte littéraire est l'expression de la "culture cultivée", qui regroupe le littéraire, l'artistique, l'historique,

le politique. Ces textes reflètent la culture nationale tout entière.

Deuxièmement, la langue y est évidemment omniprésente et "il y a du culturel dans le linguistique" (Porcher, 2004: 55). Un texte littéraire est toujours, même s'il se veut très réaliste, un découpage particulier de la réalité, une représentation (Séoud, 1997a).

Troisièmement, le texte littéraire est aussi témoin de la culture anthropologique, de la pratique culturelle, "c'est-à-dire ce que font les indigènes d'une culture et d'une langue donnée, les manières dont ils voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel" (Porcher, 2004: 55). Comme le texte littéraire est écrit par un individu qui appartient à une culture donnée, ce texte est profondément culturel. D'après Collès (2007, 2010), le texte littéraire est l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté. De cette manière, les œuvres littéraires sont des voies d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels car elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes.

En somme, l'œuvre littéraire est un support didactique puissant car "le texte intègre (et non pas véhicule) le culturel." (Séoud, 1997a: 62). Tout texte littéraire, que ce soit conscient ou pas, "intègre inmanquablement [...] les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe" (Séoud, 1997a: 60).

3.3. Analyses textuelles du roman À l'étranger de Nicole Malinconi

3.3.1. L'interculturalité de Nicole Malinconi

Ce roman peut se comprendre comme un témoignage fictionnel. L'histoire qui y est racontée c'est celle de Nicole Malinconi elle-même. Lorsqu'elle était enfant, son père les a emmenées, elle et sa mère, dans son Italie natale pour y recommencer une nouvelle vie. Après avoir vécu en Belgique le début de son enfance c'est en Italie qu'elle y passera la fin.

C'est donc à travers les yeux d'une enfant belge que l'Italie va être racontée au lecteur.

Comme nous l'avons vu plus avant, cette œuvre fait partie du corpus de la littérature belge de langue française contemporaine. La rencontre interculturelle sera donc celle de la culture belge avec la culture italienne, ou plutôt la rencontre entre une fillette belge et des natifs italiens. Ce témoignage est complexe car, malgré la perspective adoptée qui est celle de l'enfant, le point de vue des parents est également pris en compte. Le père étant italien va défendre les valeurs de ses ancêtres et la mère va représenter les valeurs de la culture belge. L'héroïne est donc marquée dès le départ par une interculturalité dans ses gènes. Par ailleurs la communication interculturelle va être à l'oeuvre lors de ses rencontres avec les villageois. Dans ces relations-ci c'est la communication qui centrale car elle détermine toutes les relations à autrui.

3.3.2 Séquence de cours

Nous concevons cette séquence de cours comme étant destinée à des apprenants de français langue étrangère de niveau B2 selon le classement du CECR¹. Nous présentons cette séquence sous une série d'exercices en montrant la pertinence de ceux-ci dans l'apprentissage de l'interculturel. Les textes choisis sont tirés de "À l'étranger" de Nicole Malinconi. Cela suppose que les apprenants aient lu cette œuvre au préalable pour réaliser les exercices.

Exercice n°1: Compréhension de texte

Lisez le texte attentivement et répondez aux questions ci-dessous

«Roberto disait que la Belgique, comparée à l'Italie c'était un petit pays, même pas connu; il disait que le fleuve Pô était plus long que la Meuse et que là-bas il n'y avait pas de hautes montagnes comme ici. Je répondais que le fleuve Pô était un fleuve minable dans un lit presque asséché, que je l'avais vu du train en arrivant, je m'en souvenais. À court d'argument sur les autres questions, je finissais par dire que chez nous, au moins, on était riches, on avait des mines de charbon. L'essentiel était de gagner contre Roberto. J'en oubliais que son pays, avec ses hautes montagnes et son fleuve asséché, était à présent le mien, que j'étais l'enfant d'un homme de ce pays-là, que lorsqu'on est de deux pays, on ne renie pas l'un pour l'autre, c'est contre nature. Ou alors, on redevient étranger. Robert avait gagné.»

1. *Quels sont les deux pays qui sont comparés dans ce texte?*
2. *Quels éléments sont utilisés pour construire cette comparaison?*
3. *Pourquoi est-ce que, selon vous, Roberto a gagné?*

L'analyse de cet extrait littéraire met en évidence la problématique du roman qui est la rencontre entre la culture italienne et belge à travers l'expérience d'une enfant. En analysant les moyens rhétoriques employés dans cet extrait, comme la comparaison, nous voulons que l'apprenant distingue bien les deux points de vue en confrontation. La dernière question est destinée à aborder ce qui est en jeu dans le processus d'intégration: ne pas se sentir étranger. C'est parce que Roberto arrive à faire naître ce sentiment chez l'héroïne qu'il a gagné et non pas grâce à ses arguments.

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues.

Exercice n°2: Stéréotypes et culture générale

Attribuer ces caractéristiques soit à la Belgique soit à l'Italie

Ces caractéristiques sont-elles des stéréotypes? Argumentez

	Caractéristiques	France	Belgique
1.	On dit des habitants de ce pays qu'ils sont de bons vivants et qu'ils aiment faire la fête.		
2.	La «dolce vita» est la philosophie de vie des habitants de ce pays		
3.	Ce peuple parle fort et en faisant beaucoup de gestes avec les mains.		
4.	Les moules et les frites sont une spécialité culinaire de ce pays.		
5.	La figure de la mère est très importante. C'est elle qui gère la maison et y fait régner l'autorité		
6.	La figure patriarcale est dominante et prend les décisions.		
7.	Les pâtes, les pizzas et les glaces sont les mets les plus courants de ce pays.		
8.	Ce pays est considéré comme un centre névralgique de la mode et le pays de la chaussure.		
9.	Le pays est divisé en trois régions linguistiques de langues différentes.		
10.	La langue nationale est unique mais il existe beaucoup de dialectes régionaux		

Cet exercice ne repose pas spécifiquement sur un texte littéraire, il est le pendant de l'exercice précédent. À travers ce tableau nous voulons évaluer ce que les apprenants savent des deux cultures et pays qui entrent en contact dans le roman de Malinconi. Cet exercice est également l'occasion de s'interroger sur nos images mentales, qu'elles relèvent du stéréotype ou de la représentation.

BIBLIOGRAPHIE

1. Abdallah-Preteille, M. et L. Porcher L., 1996, *Education et communication interculturelle*. Paris, PUF.
2. Camilleri, Carmel, 1989, «La communication dans la perspective interculturelle». in *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, coll. «Espaces interculturels», p. 363-397.

3. Collès, Luc, 2007, *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications, 149 p.

4. Collès, Luc, 2010, *Islam-Occident. Pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*. «Coll. Proximités-Didactique». E.M.E.

5. De Carlo, Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé international, coll. "Didactique des langues étrangères".

6. Malinconi, Nicole, 2005, *À l'étranger*, Bruxelles, Edition Labor, Collection Espace Nord, 118 p.

7. Séoud, A., 1997a, *Pour une didactique de la littérature*, «Coll. Langues et apprentissage des langues», Paris, Hatier/Didier.

8. Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, «Coll. Recherches/Application», Paris, Hachette.

9. Zarate, G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

DẠY VÀ HỌC TIẾNG ANH Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẢNH SÁT NHÂN DÂN DƯỚI GÓC NHÌN GIAO THOA VĂN HÓA

Nguyễn Thị Vân Anh, Nguyễn Thị Thanh Phương

Trường Đại học Cảnh sát Nhân dân

Tóm tắt: Từ trước đến nay, đã có rất nhiều nghiên cứu về vấn đề ảnh hưởng của văn hóa đối với việc dạy và học. Theo đó các nhà nghiên cứu đã đưa ra nhiều quan điểm cho việc dạy và học tiếng Anh. Dựa trên các quan điểm đó, rất nhiều quốc gia muốn cải cách hệ thống giáo dục của mình. Tuy nhiên, một số quốc gia không thành công trong việc cải cách vì bối cảnh của họ, sự liên kết giữa quá trình giảng dạy và học tập cũng như cách thức tiến hành cải cách. Nghiên cứu này tập trung vào việc giảng dạy tiếng Anh ở Trường Đại học Cảnh sát Nhân dân tại Thành phố Hồ Chí Minh, khó khăn tổng thể ảnh hưởng đến quá trình dạy và học, cũng như sự khác biệt mang tính chất lịch sử lâu đời của hai nền giáo dục: nền giáo dục phương Tây và nền giáo dục phương Đông.

Abstract: Over the years, a great deal of researches studies about teaching and learning influenced by the culture has been carried out. And the researchers found out certain theoretical points for English teaching and learning. According to these theoretical points, many nations in the world want to reform their systems of education. However, some are not successful because of their own contexts, the combination between the process of learning and teaching and the way to operate them at many different levels. This paper is about EFL class at The People's Police University, Ho Chi Minh City, the complex, systemic nature of the process of learning and teaching influenced, and the two different significant and long-history systems of education in the world: Western education and Traditional East Asian education.

LEARNING AND TEACHING ENGLISH AT THE PEOPLE'S POLICE UNIVERSITY: A CROSS-CULTURAL PERSPECTIVE

INTRODUCTION

Cross-cultural perspective on learning and teaching is illustrated in summary of David Watkins and his colleagues' research. Their research was made to server two mains aims. The first aim is to give some evidence to the cross-cultural validity of Western principles of student learning. The second aim is to study how Chinese students think and go about learning and teaching. David Watkins (2000) indicated that any educational practice must be understood from multiple perspective and changes which brought about at anyone level.

Summary

There is a distinction between Western on which most major theories of teaching and learning are based and Eastern culture. The distinction is characterized by the following main aspects:

Memorizing and understanding

Although it is said that Chinese learners are rote learners, but to many teachers and good students, memorizing and understanding cannot stand separately. They interlock and influence on each other and influence on high learning outcomes. (Kember, 1996; Watkins and Biggs, 1996; Marton et al, 1997). However, Western teachers try to object to rote learning which will not bring good results to learners. Memorizing and understanding are viewed differently by Western and Eastern teachers. Educators in countries such as the UK have tended to reject rote learning, e.g. memorizing without understanding because they believe that students cannot understand by memorizing. However, high quality learning outcomes usually require both processes which can complement each other (Kember, 1996;

Watkins & Bigg, 1996; Martol et al., 1997). In in-depth interviews of the teachers and students in Hong Kong and China indicates that many of them see memorizing and understanding are not separate but interlock processes.

The role of repetition

According to the research, Chinese students use repetition for two different purposes, both to create a “deep impression” and to deepen or develop understanding by discovering new meaning. Whereas Western students tend to use repetition to check what they have already remembered (Watkins, 2000). Chinese school and Western school students make use of repetition in quite different purposes. The Western students tended to check that they had really remembered something by repetition. The Chinese students, whereas, use repetition to deepen or develop understanding. (Dahlin & Watkins, 2000).

Intrinsic versus Extrinsic Motivation

The intrinsic motivation of Western students is the desire of deep learning strategies (Biggs, 1987). Whereas Chinese students’ motivation is activated by many mixed factors: personal ambition, family face, peer support, material reward, and even interest. (Watkins and Biggs, 1996). The two cultures also in differ in their students’ motivation and orientation.

Achievement Motivation

Each Western student tries his best for his own success as well as his own reward (Atkinson, 1964). Meanwhile, each Chinese student is pressured to study hard for the parents’ educational level and his matter of “family face” (Rao, 1993). Each individual needs to be successful in Western societies. In contrast, in East Asian societies, success involves contribution of many people, family, friends (Holloway, 1988; Salili, 1996). There are differences in orientation between cultural groups. (Tang , 1996) proved that Western students show less collaborative than Hong Kong students when they studying outside the tertiary classroom. Hong kong students find learning collaboratively can promote deeper learning strategies. (Chan & Watkins, 1994).

Collective versus Individual Orientation

Vice versa to Western countries, China places more emphasis on group rather than individual good.

Group work

In Western classes, students get involved in group work through *simultaneous* talk. By way of contrast, in Chinese classes, teachers often use *sequential* talk for students. Their approach to group work more likely *cognitive – centered* and more *skills-centered* particularly in the language learning area in Western approach. (Jin and Cortazzi, 1998). The approaches to group work between different cultures are not the same. The Western approaches based on developing skill rather than cognitive skills. The former involves pairs or groups work on a problem together at the same time while the later may involve just two students’ performance to the teacher and the rest of the class.

Questioning in Chinese class

According to Jin and Cortazzi (1998), *after* having learnt independently from the teacher, Chinese students ask questions based on knowledge while Western students ask questions *during* the class to gather all the of the materials learnt. Questioning in class takes place at different time and has different purposes. Jin & Cortazzi (1998) found that students in Western classroom raise questions during the process of learning. That implies that they prefer “talking to know”. Chinese students, however, often ask questions after they have learnt or “talking of the known”.

Western educators have had a number of misperception when applying some basic tenets of the Western educational methods to Eastern (especially Chinese) classrooms. This cross-cultural perspective strongly recommends that serious consideration should be taken. In order to improve the country’s educational outcomes, cultural contexts must be counted for the validity of teaching and learning methods.

Good teacher

According to Jin and Cortazzi (1998), Chinese students considered teachers as the one who have deep knowledge, be able to answer the questions and be a good moral model. Meanwhile, Western

teachers are able to arouse the students' interest, explain clearly, use effective instructional methods and organize a range of activities.

Good student

In Western country, good student is the one who obeys and pays attention to what teacher is saying. Nevertheless, in China student has impact on the classroom climate (Jin and Cortazzi, 1998).

Chinese Conceptions of Teaching

According to Gao (1998), there are five basic conceptions: "knowledge delivery", "exam preparation", "ability development", "attitude promotion", "conduct guidance". The two first of these corresponds rather well with the dimension identified in Western countries.

Vietnamese culture is the same as Chinese culture in some extents, especially both countries are influenced by the Confucianism; we ourselves quite understand and sympathize with our students in term of their orientation, motivation and learning strategies as well. Vietnamese students also have pressure to succeed academically irrespective of the parents 'educational level. Their success is seen as their families' success while in Western societies achievement motivation is regarded as individual competition.

We agree with some of the above hypothesis of Western teachers when they compare the students in two different cultures. According to our teaching experience, we think it is logical and necessary to view understanding and creativity as slow and long process. The first one requires much mental effort which cannot take place suddenly. It takes a certain amount of time for learners to digest the input they are exposed to. Besides, understanding is an internal process of our brain which is affected by many factors such as learners' age, cognitive style, aptitude and intelligence, motivation and so on. Jin and Cortazzi (1998) believed that the second process depends on solid basic knowledge, for many British teachers "children learn through being creative" but Vietnamese teachers see the process as reversed. In our own classes, the students are usually expected to promote their creativity at the last stage of learning procedure, when they feel

confident enough to be involved in free practice or daily life-related tasks. In other word, understanding and creativity should be the result of practice. Therefore, it is unfair to claim that our students are not creative or fail to understand after only one lesson.

On the other hand, we do not think it is right to assume students are rote "learners" while they are memorizing. Like Chinese students, the Vietnamese students tend to memorize but it does not mean all of them are learning without understanding. Many young learners often learn by heart or memorize something because they have not developed their analytic thinking. Students can develop understanding through the process of memorization, especially through repetition drill in language classes. High quality learning outcomes usually require both processes which can complement each other (Kember, 1996; Watkins & Biggs, 1996; Marton et al., 1997). Our English teaching experience shows that learners should always be given enough time to familiar with the new knowledge before analyzing for understanding. Memorization should be seen as preparatory step where students are given controlled practice such as repetition, substitution or got ready for less controlled practice. Then they easily access to the next step, e.g. understanding and developing creativity in free practice. Here are some similarities and differences between Western education and non-Western education, typically Chinese education. They are shown obviously in the following the table:

Western education	Non-western education
Extrinsic motivation	Intrinsic motivation
Individual orientation in learning	Collective orientation in learning
Active in learning	Passive in learning
Success based on effort and ability	Most success based on hard working and effort
Small- size class (18 – 22 students)	Large- size class (50 – 60 students)
Group work: skills-centered	Group work: cognitive-centered
Classroom disciplinary: behavioral problems.	Classroom disciplinary: Teachable students

From some facts above, we recognized that Chinese students are “docile” (Biggs, 1996), and they believe that their teachers and friends are a whole “family”. Therefore, they treat to each other politely. And the teachers in China do not spend so much time on getting students participates in classroom tasks and their homework. Contrary to Chinese students, Western students are active in learning and they learn for themselves.

Besides, in the classroom, Western teachers have to deal with classroom management and have to work hard to answer all the questions in class, which does not exist in Chinese culture and Chinese classroom.

Consequently, educational practice in Vietnam is less or more familiar with Chinese education, which is characterized by collectivism, socialization for achievement and high acceptance of power and authority (Zenhui Rao, 2006). Vietnam was dominated by Chinese for about a millennium, by the French for about a century and by the American for about for thirty years. That means our education was influenced mostly by Chinese education, especially Confucian. There is a famous Chinese saying,

“Growing children without teaching them is the father’s sin, teaching students without using strict discipline is the teacher’s offence and learning unsuccessfully is the students’ guilt”.

With this point of view in mind, we strongly agree with David Watkins (2000) and we would like to discuss **the first issue** about the role of the teacher in non-Western countries, typically, in China.

First, the teacher is considered as the “fount of knowledge” and it is the teacher who decides which knowledge is to be taught and the students accept and learn that knowledge (Ginsberg, 1992). The teacher is responsible for arranging and presenting knowledge in the most suitable way. He is in charge of explaining the selected material. In addition, he has to make the learning easier for students. That means learning is to know and to understand new knowledge completely. He also

has a general or detail knowledge of his subject to answer all the questions raised by the students about what is in the book and what he has experienced. Because of his wide range knowledge, students can consult teachers’ advice for future course of study. Therefore, teachers maintain the respect from the students, students’ parents, and the society as a whole. This respect for the teacher including his knowledge and his moral model is reflected in the following traditional verses:

“To get across the river, you have to build a bridge, to have well-educated children, you have to respect the teacher”.

That means the teacher is a model of both knowledge and morality; and the value that learning is moral duty and studying hard is a responsibility to the family (see also Lee, 1996).

Second, teacher is able to evoke the students’ interest by using his own strategies such as analyzing the problem, paraphrasing what is in the book, asking questions, games, drills and practices, discussing a particular topic, using visual instructions (pictures, films...)

The second issue, which we want to mention, is the role of Repetition and belief in it fervently. To gain new knowledge through the text, students’ first use “repetition” as the rote of understanding, then the meaning and interpretation come after that. They learn to shape the knowledge before learning what they mean. Therefore, the students have a good deal of repetitive learning. That means students need more mental effort to memorize all aspects of knowledge. In addition, I still keep finding that the students use “repetition” for different purposes. First, they tend to keen on the exact understanding the meaning, a focus on apart fragments and specific syntactic structures (Rao, 2002). The teacher believes that “Learning sparsely but well” is a practical and economic way to second language acquisition (Li, 1984). Then, they constantly review what they have learnt. It is said that we use five organs in learning: eyes to see the shape, ears to hear the sound, hand to write,

mouth to speak the sound, mind to think about the meaning (Rao, 2006).

As far as we concern, we think that repetition will lead to memorizing. With the thorough memory of the lessons learned, the good students may have qualitative and quantitative analyses based on their knowledge. Nevertheless, repetition really takes time of the students in their learning, especially weak learners.

RESEARCHERS' CONTEXT AND METHODOLOGY

We are now working with the first year students at the People's Police University Ho Chi Minh City (PPU).

Being a training institution of the armed forces, the university has a unique culture which manifests in hierarchism and iron discipline. In class, the teacher is the students' superior. Any suggestions made by the teacher, however "softly uttered," must be taken as an order. Collectivism is prominent here in that a member's action would affect the whole organization and vice versa. A person works not for his own interests but for the sake of the collective, and the collective is there to provide support for each of its members (Brown, 2001).

Another cultural aspect of the university is that ninety percent of the leaders, teachers and students are male. In all, women account for about ten percent of the university's population. The departments that have the highest percentage of women are the Department of Foreign Languages (which is in charge of English) and the Kitchens (37.5% and 95% respectively).

Male and female students live in separate dormitories. All of their activities, from learning to eating, playing, and shopping must be carried out within the confines of the campus. No student can leave the campus without his or her teacher's permission. Students must always wear uniforms on which their names are clearly printed, whether they are on or off campus. The only exception is when they are playing sports and working in the schoolyard.

When seeing a teacher, students must either bow or salute with their right hands (i.e. *the army way of greeting*). In class, teachers and students normally call each other "*dong chi*" (comrade). The situation, however, is more flexible in the English classes, which might be due to the fact that teachers of English are, to a certain extent, affected by Western culture.

One of the regulations that affect English teaching and learning at the institution, besides that of "must-not-leave-the-campus" eliminates most chances for students to use their English in real world situations.

All the above cultural factors have created a unique teaching and learning climate in the institution and have an effect on all aspects of English teaching and learning there. Such an organizational culture is also a reflection of Eastern culture affected by Confucianism as well as Marxist ideology, as Ellis affirms, "Whether of the old Confucian style or the Marxist-Leninist variety, the power-distance between teacher and student, the collectivist nature of social groups, the need to save face, and finally the confirmatory messages in the system of pronouns have all served to perpetuate the conformist teacher/student relationship in Vietnam." (Ellis, 1994).

At the university, students learn the four skills – Listening – Speaking – Reading and Writing, especially written language in the form of reading and writing, and they also need a grasp of English grammar to pass their written tests. To meet the needs of their students, language teachers traditionally used the grammar translation method that focuses on grammatical rules, the memorization of vocabulary, the translation of texts and written exercises. Those might be the main reasons for the limitations in teaching speaking effectively.

As a result, students find it difficult to perform speaking tasks in communicative language class at university. This leads to the fact that second language learners tend to be shy and lazy to communicate with each other in English. Thus, in

order to motivate students to communicate in English in warm environment, teachers have always discussed the new and effective methods or ways of teaching speaking. Communicative approaches with three clear stages (Presentation – Practice – Production) are considered to be the best devices so as for teachers to evaluate students' comprehension to the second language acquisition. Specifically, using role play in speaking lessons is one of the powerful techniques which can be applied in communicative language classroom. Nevertheless, this new technique is so strange that PPU teachers and students find it difficult to carry out their lesson. Those students rarely had opportunity to practice speaking at high school where students are often asked to concentrate on grammar to get high scores.

At this university, English is a compulsory subject which students have to achieve during their studying time here. The teachers pay attention to improving and developing students' English competence, especially speaking skill because they have to take oral examination at the end of the first semester. Students will have to complete General English in the first-year and English for Police (ESP) for the second and third year.

What they have learnt inside the classroom is for passing the exams, immediate use, not for communicative needs. It is hard to admit but we have to say, "our students are passive learners". Hence, we have to use many effective methods to our own students to make sure that there will be a continuing progress of teaching and learning. They used to be familiar with the teacher-centered method and find it so strange and difficult to keep pace with the English curriculum at university where students are asked to master four basic

skills. Contrary to the exciting and warm environment in speaking lessons, there has always been silence replying spoken activities. Our students may understand English easily but hesitate to express their ideas orally in front of class. Whenever they speak, they lack of fluency. Furthermore, we can easily find out a great deal of errors when our students speak English, such as pronunciation or intonation, etc.

Because of those reasons mentioned above, it is essential to study on various solutions to get students involved in speaking lessons actively and passionately. Therefore, role-play activities are considered to be one of the best techniques which should be implemented in speaking lessons. Role-play activities are often assigned with specific situation or a particular context, which assumes a good way of learning about other cultures and traditions as long as experiencing new issues (Abduhalk, 2008). Participation in role-play activities allows students to make decisions, see the results, receive the feedback and therefore learn how to adjust words and actions to produce more likeable results (Noor et al, 2012). During a role-play activity, Islam (2012) emphasized students are able to "practice and explore new cultural rules of behavior, and may also identify behavior that would be appropriate in their own culture but not appropriate in others".

Subjects

The subjects were fifty Vietnamese students studying English at The People's Police University in Ho Chi Minh City. Their English proficiency levels were Pre-Intermediate, Intermediate and Advance.

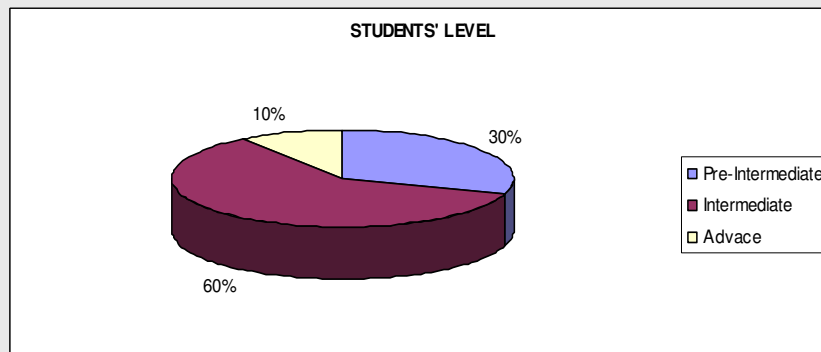


Figure 1: Students' English proficiency level

Instrument

A 7-item questionnaire was designed to study the aspect of the "role-play" technique.

We used scaled questions to determine students' reactions to the speaking activities used in class. Each question asked students to rank a statement according to its veracity with regard to students' experience of learning to speak well. The last question was an open-ended question about students' opinions on learning to speak English at the PPU in Ho Chi Minh city.

The first section elicited biographical information including the respondents' ages and genders.

Type 1 asked questions about the students' reactions to learning English through the

technique used in class. Their responses would answer the research question

How do role-play activities support our students in improving their speaking skills and what are our students' attitudes towards using role-play activities in speaking class?

In Type 1, for each question, there were three possible responses: 'A' for Agree, 'D' for Disagree, and 'NS' for Not Sure (if the student was unsure / undecided about the answer). Each student was to circle only the single letter that matched his / her agreement or disagreement with each listed statement.

The questionnaire called for confidential self-report data from the technique that was used.

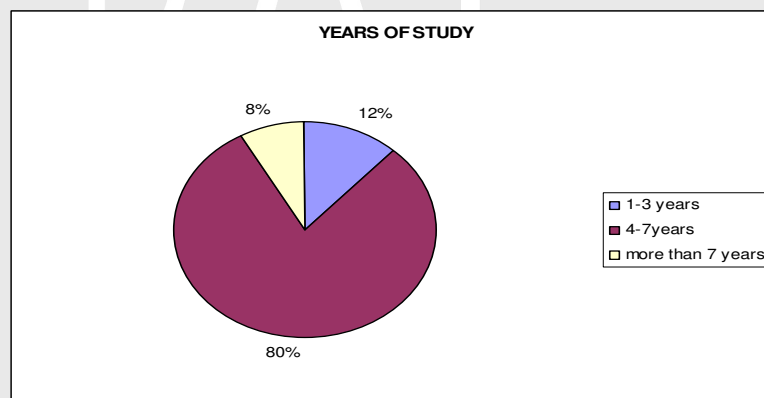


Figure 2: Students' years of study

Most of the participants had studied English for between 4 and 7 years (80%), 12% from 1-3 years, only 8% had done more than 7 years of study of English when they attended our class.

As the students' first language was Vietnamese, the questionnaire, the questionnaire instructions and each question item were written in simple

sentences in order to avoid ambiguity and misunderstanding

The questionnaire took about ten minutes to complete. Then the students handed the completed questionnaire directly to the researcher. The questionnaire data was manually processed by the researcher.

RESULTS & DISCUSSION OF FINDINGS

Respondents' Background

The questionnaire data on the respondents' backgrounds provide a profile of the subjects (Table 2).

There were more male than female subjects: 44

(88% of the 50 respondents) were male, while only 6 (12%) were female.

The majority of the subjects were 19 and below (44 students or 80%). There were 8 students aged between 20-29 years old (16%) and there were two students who were aged 30 and above (4%).

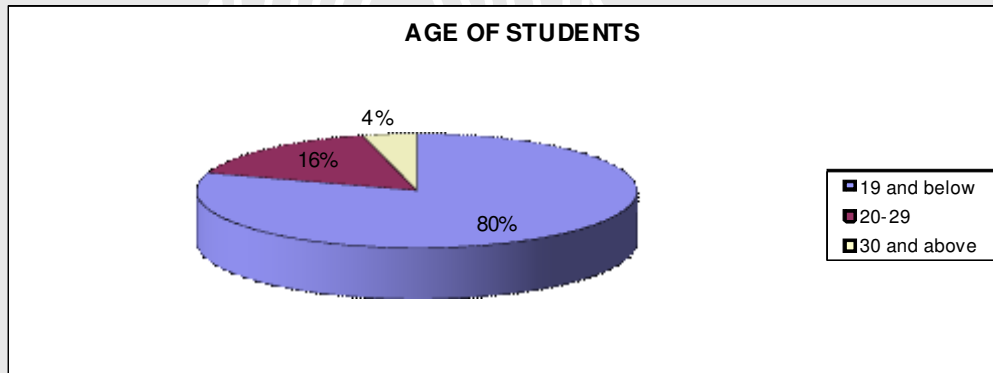


Figure 3: Age of students

Results

Type 1: Tick the column with the heading that indicates your reactions to the lesson teaching

I have more ideas after using role-play

Agree = 80% Disagree = 16% Not Sure = 4%

As I pointed out earlier, when faced with certain unfamiliar topics, my students felt confused. The technique may help them prepare to discuss the topic.

I find the role-play very helpful

Agree = 90% Disagree = 10% Not Sure = 0%

There are many reasons for students' difficulty in speaking: they may lack vocabulary, or not have enough knowledge of the topic to talk about it. With reading for speaking, they can base their discussion on the given information; learn new structures/ phrases/ vocabulary to apply to the task. This probably gives them more confidence to talk about the given topic.

I speak better than I did before

Agree = 82% Disagree = 12% Not Sure = 6%

The majority agrees that with the ideas being given to them to speak about; they are more willing to talk about the subject and speak English

more fluently than before.

I enjoy the English lesson.

Agree = 94% Disagree = 4% Not Sure = 2%

The key word is "enjoy". It earned the highest score that means the students are not passive learners; they actively participate in the learning process through speaking activities.

After having the lesson with this technique, I feel it is easy to speak on the topics given by my teacher.

Agree = 80% Disagree = 16% Not Sure = 4%

This result shows how useful the technique is; it helps them with grammatical structures, vocabulary and it may improve their knowledge of the issue.

I like the speaking tasks such as pair/group work more than individual tasks.

Agree = 90% Disagree = 10% Not Sure = 0%

Being in a group lowers apprehension and gives a feeling of security compared with having to speak alone to an entire class. Fellow group mates can be a source of help to give advice, check on what to say, or simply be supportive.

I have the chance to share and listen to my peers' ideas.

Agree = 88% Disagree = 10% Not Sure = 2%

Type 2: Ranked question: Rank the following component according to its importance for learning to speak (1=the most important).

In pair/group work, the students can say what they think and they feel less shy than when they work individually.

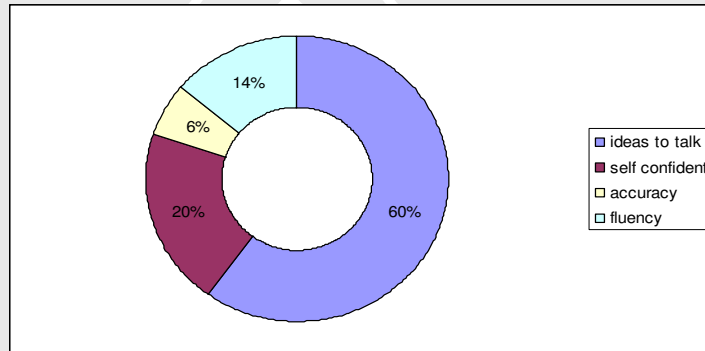


Figure 4: Students' component for learning to speak.

Ideas to talk about=60% chosen is the most important one by my students, because that is their most difficulty with speaking, 20% choose self confident, they think that if they had had ideas to talk, they would have been more confident to

speak out. Besides that 14% choose fluency and the last one is accuracy, 6%.

Type 3: Tick the column with the heading that indicates your reactions to the teaching technique.

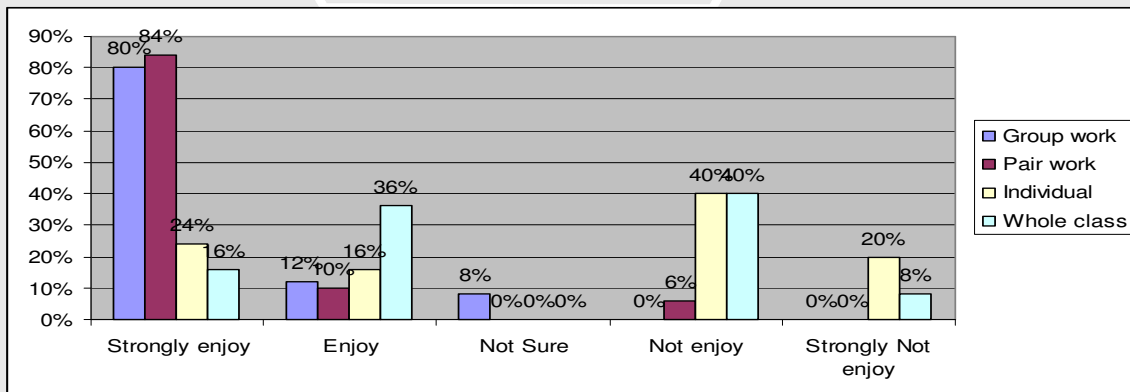


Figure 5: Students' reaction to speaking activities.

Group work: Strongly enjoy = 80% Enjoy = 12% Not Sure =8%; the remaining two options; Not enjoy and Strongly not enjoy weren't chosen.

them as group work as they could exchange ideas with each other.

For the majority of the respondents (80%), group work increased their vocabulary and ideas and led them to speak more than when engaged in a whole-class activity, in which each student works alone. In a group, when tasks are shared, there tends to be more collaboration and hence more opportunities to interact and communicate in the target language.

Individual: Strongly enjoy = 24%; Enjoy = 16%; Not sure = 0; **Not enjoy = 40%**; Strongly not enjoy = 20%.

Students do not enjoy doing individual activities because they feel safer doing pair/group work.

Pair work: Strongly enjoy = 84%; Enjoy = 10%; Not sure = 0; Not enjoy = 6%; Strongly not enjoy = 0.

Whole class: Strongly enjoy = 16%; Enjoy = 36%; Not sure = 0; **Not enjoy = 40%**; Strongly not enjoy = 8%. As mentioned above, students find working in pairs/groups more comfortable than working alone, so both individual and whole class activities got the same reaction, the students did not enjoy them = 40%.

Students said that pair work was as useful for

Type 4: What do you think about learning to speak English at the PPU in Ho Chi Minh city?

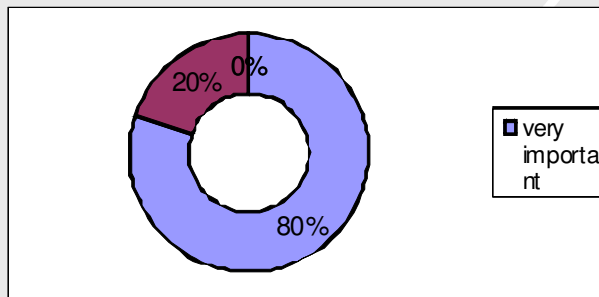


Figure 6: Students' thought about the importance of speaking skills

80% chose 1 for **very important**, because they all have to pass the oral exam to get the B certificate, 20% think it is important, and no one chose not sure and not important. The results show that what students want is to be fluent in English.

This part of the research is evaluative. It investigates the effectiveness of the technique with its activities in speaking that were implemented.

To help our students, we do not care whether they are traditional or communicative approach. Then, we use our own strategies that are most effective to our teaching at school. Basically, we have to design the tasks, task-based teaching, which are effective for our students to use their knowledge in order to work and learn at the same time. For example, in our speaking classes, we often encourage their speaking by designing some familiar topics: what you did yesterday, the film or the game show on TV, daily routines... Some are interested in speaking, but the others are not. They try to overcome this task by talking to each other about it in Vietnamese. Therefore, what we should do is to ask them some brainstorm ideas, key words and write on the board, use role play. From that point, they can speak about the topic easily to their peers. In addition, we will also give them bonus marks if they can act out in front of the class. Most of them are willing to do this to get the bonus to their better marks on the next tests. What can we do in our reading classes? As a teacher, we have to present all the new words in the text. It is rather difficult for our students to prepare new lessons at home. We always ask them to underline the difficult or keys words first, and

they have to give us the meanings after checking in the glossary or in the dictionary. Thence, most students know their duty and do this at home easily. Then, at school, they concentrate on the content of the reading not translating the separate words of the text. At that time, they see what they prepare at home is useful for the lessons at school. They feel getting involved in the lessons. That is the purpose we really want to achieve.

On the other hand, Listening and Writing tasks may be complicated to our students because they require their skills and their ability a lot. For the listening, we ask students to do task listening in the textbook, beside that we let them listen to some popular songs and fill in the blanks. After that, they sing together and then memorizing some words of this song. It relates to the listening tasks in the course or the tasks we design. Gradually, with the repetition of singing the songs, they can recognize the contents of the listening they hear. It takes us sometimes to do this kind of task. The last and the most difficult task for our students is writing. It is influenced by their mother tongue, their culture in writing. The easiest task we do first is writing simple sentences, then a complex one, which related to the course book (English Unlimited A2). We lead our students to a small paragraph, which makes them not boring to this type of task because it needs more skills than the others do. With some good paragraphs, we read them aloud in front of the class and consider them as samples to the other students. As a result, some of my students are steadily progressing in their study. Moreover, as we know, being influenced by the culture, our students seem to be less confident to raise the questions to contribute the ideas to the lessons, or even comment on their peers' answer. We ourselves also give the students marks when they volunteer in classroom activities and discussions. We hope that day by day, our students will be more self – confident and be able to study independently and actively.

Extra games or activities related to the textbooks are often applied in my class to create the friendly atmosphere to my students. Moreover, we try not to form too much pressure on their learning. In addition, we always keep in mind the

concept of respecting the students not judging them in order to build personal relationships with students, their families and communities. From the information gained, we understand more about their local culture. With the combination of the local culture and the English culture, we have tried my best to apply the global theories in our own local situation. Like what our professor often says, "Understand globally, but act locally".

Consequently, an arising question for Vietnamese educators is which cultural aspects they should take in consideration before trying to adapt developed teaching methods. From our point of view, such of the following points need to be considered:

Students' orientations and motivation: Vietnamese society is typically characterized as a collectivist society. The educational system of Vietnam which is considered as a closed system and knowledge-centered, expect students to "return" the desired behavior. That is assessed by examinations (Le Van Canh, 1999). Vietnamese learners' motivation in learning English is limited; there are three main types in terms of needs. *First*, many people learn English to enable themselves with further study at universities or colleges. *Second*, some might learn because of their employment opportunities. And *finally*, most young learners just learn to pass their examinations. (David, 2000) showed that assessment system is under the control of classroom teachers and other educators; they themselves decide to persuade students that higher quality learning outcomes will be rewarded. It is the educators' duty to help students set their aims of learning, for example in English teaching, which skill learners need to acquire or they learn English for what purposes? Our learners have obvious goals and strong motivation; they easily succeeded in learning by reducing their fear of failure.

Teachers' roles and the relationship between teachers and students: in Viet Nam, teachers are supposed to be the only providers of knowledge and therefore are highly respected by the students, students' parents, and the society as a whole. Teachers maintain such a high profile in their function as the norm of knowledge, wisdom, and

behavior that they do not accept their role as "instruments to see that learning takes place" (Medgyes, 1986). Vietnamese teachers should realize their roles that provide students with knowledge and develop it in the most effective possible way. It is necessary for teachers to adopt a research orientation to their own classrooms and their own teaching (Richard & Nunan, 1990). However, theories are always different from practice in specific environment. So modifications to meet the students' expectations and socio-cultural context of teaching and learning, flexibility in using the syllabus and deciding how to approach the classroom culture are on the part of teachers.

Classroom interaction: an examination of classroom discourse show that is teacher-centered and teacher-led. Classroom interaction is largely one-way; either between teacher and individual student or between teacher and the whole class (Le Van Canh). Interaction is directed by teachers through question-answer pattern. Learning follows the hierarchy of first listening to teacher, then repetition, then copying models (Kennett & Knight, 1999). Learning and memorizing rules are viewed as a safe way in the traditional learning style because Vietnamese learners are also influenced by the Confucianism. That means some activities like role play, problem-solving tasks or discussion are strange to them. (Canale & Swain, 1980) suggest that it is relevant to provide learners with the opportunity to take part in meaningful communication interaction with highly competent speakers of the language, e.g to respond to genuine communication needs in realistic second language situations. In Vietnamese context, it is necessary to accept a hierarchy of negotiated interaction which students could achieve first accuracy, then fluency or acquisition following learning. If teachers commit themselves to such a context of teaching and learning, they should be more patient to encourage students' positive attitudes towards learning.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

Unquestionably cultural factors have certain influenced on education in general and on teaching and learning approaches in detail.

However we can neither make any changes towards the culture itself nor its related in aspects such as people's points of view, their beliefs etc... The best solution should be not adopted but theoretical tenets in such a way satisfying or meeting the cultural contexts in different countries. From our point of view, the findings above have following implications for English teaching and learning in Vietnam:

First, for teachers and educators it is time to reconsider the most suitable approach to teaching and learning. Traditional methods are still favorable, not absolutely outdated. (Zhenhui Rao, 2006) suggested that the current communicative language teaching is not perfectly suitable for all Chinese students. Therefore teachers should be always very cautious in choosing teaching methods. In English class, learners should be given chances to participate in meaningful interaction which is not feasible in every classroom. Besides, Vietnamese students are influenced by Confucianism, so they seem slow in adapting to the participatory approach to education on account of their traditional passiveness (Canh, 1999). Therefore a flexible combination of different ways of teaching and learning turn out to be effective and applicable in Vietnamese context. In our teaching practice, we often use various methods of teaching to suit different situations. In detail, if we know our students prefer learning rules before speaking or writing, we can use Grammar-Translation method before getting them to do tasks.

Second, the testing system needs reforming in order to reduce the students' pressure to pass the exams. Canh also suggests that students should be tested in terms of skills to use the language communicatively rather than a good memory of language rules. The traditional approach could be improved by adjusting it to meet the principles of communicatively, e.g. focus on both forms and functions of the language. In addition to the form of assessment system, basic criterion to evaluate students' levels should be made clear and logical. For example, what level we should put students at university or high school, or secondary school graduate students, how much of grammar and

vocabulary they should acquire at a specific level.

Finally, we also need to improve the teacher training course. Mc. Groarty (1984) asserts that students, program planners, administrators and teachers will be able to provide better instructions only after considering the specific purposes for which the language is to be used. And this is supported during teacher training courses. Training should help to develop teachers' ability to decide the appropriateness, feasibility, applicability and practicality of methods against their socio-cultural and pedagogical situations. Trainers in teacher training courses should be provided with hands-on experience in teaching English effectively in their local context, with a partnership to address the challenging from the cultural and educational system.

In our opinion, mutual understanding and sympathy between teacher and learner can help us overcome the challenge easily. If we know our students' characteristics and their expectation from us, we might set ourselves some principles in teaching. Teachers are not only knowledge providers but also consultants helping their learners chose suitable strategies, and also guiders facilitating classroom interaction communicatively. Teachers should let students familiarize themselves with working in pairs or groups on problem-solving tasks, projects and discussion in order to develop analytic thinking, increase communicative interaction. In addition, to promote students' creativity and understand questioning in class should always be encouraged by teachers, by giving students chances to contribute, share ideas, and express their opinions as much as they can. Being tolerant and patient when teaching is also the teachers' responsibility, which help effective and successful learning outcomes.

REFERENCES

1. Abdulhak, H. U. (2008). *Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children*. American journal of applied science, 2008, 876-880. Retrieved from <http://core.kmi.open.ac.uk/display/9263594>
2. Biggs, 1987. *Approaches to learning and perceptions of the learning environment*. maaikerotteveel.pbworks.com.

3. Brown, H Douglas, 2001. *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Longman Press. London.
4. Canale, M&M. Swain, 1980. *Theoretical bases of communicative curriculum in language teaching and testing*. Applied linguistics, 1, 1-47.
5. Chan, Y-YG&Watkin, D 1994. *Classroom environment and approaches to learning: an investigation of the actual and preferred perception of Hong Kong secondary school students*. Instructional Science, 22, 233-246.
6. Dahlin, B&Watkin, D 2000. *The role of repetition in the processes of memorizing and understanding, a comparison of the views of Western and Chinese secondary school students in Hong Kong*. British Journal of Educational Psychology.
7. David Nunan and Rechar, 1999. *Language teaching methodology*. www.boys-de.com/language-teaching-methodology-david-nunan-download.
8. Ellis, G. 1996. *How culturally appropriate is the communicative approach*. ELT journal, 50, 213-218.
9. Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
10. Gao LB. 1998. *Conceptions of teaching held by school physics teachers in Guangdong, China and their relations to students learning*, Unpublished PhD thesis, University of Hong Kong.
11. Ginsberg, 1992. *Not just a matter of English*, HERDSA News 14 (1), 6-8.
12. Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Bervely Hills, CA: Sage.
13. Holloway, SD, 1988. *Concepts of ability and effort in Japan and the US*. Review of Educational Research. 58, 324-345.
14. Islam, P. 2012. *Effectiveness of role play in enhancing the speaking skills of the learners in a large classroom: An investigation of tertiary level school*. Retrieved from file:///E:/download/14475-52603-1-PB%20(7).pdf
15. Jin, L. & Cortazzi, M. 1998. *Dimensions of dialogue, large classes in China*. International journal of Educational Research.
16. Kenneth J., Knight, (1999). *Methodological Individualism and Social Knowledge*. American Economic Review.
17. Kember, D. 1996. *The intention to both memories and understand: another approach to learning*. Higher Education, 31, 341-354.
18. Kember, D. 1996. *The intention to both memories and understand: another approach to learning*. Higher Education, 31, 341-354.
19. Lee, 1996. *Evidence for a New Phase of Solid He3*. Physical Review Letters (American Physical Society).
20. Le Van Canh, 1999. *Language and Vietnamese pedagogy context*.
21. Li, X. 1984. *In defense of the communicative approach*, ELT Journal 38 (1), 2-13.
22. Mc Groarty. 1984. *Some Meanings of Communicative Competence for Second Language Students*. TESOL Quarterly. Volume 18, Issue 2, pages 257-272, June 1984.
23. Noor, S., Apriliawati, R., Rosnija, E. 2012. *Teaching English fluency by using drama*. Retrieved from <http://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/464>
24. Rao Zhenhui, 2002. *Matching Teaching Styles with Learning Styles in East Asian Contexts*. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 7, July 2001. <http://iteslj.org/>
25. Rao Zhenhui, 2006. *A Close Look at the Chinese Cultural Influence on Students' Learning Styles and Strategies*. Research Gate.
26. Rao Zhenhui, 1993. *Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom*. www.nexoncn.com/read/c2d78684881679221f73187f.htm
27. Salili, 1996. *Approaches learning to cross culture: the role of assessment*. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09695949992775.

HÀNỘI

**APPENDIX 1
DATA ANALYSIS**

QUESTIONNAIRES

I am very interested in investigating your attitudes toward the lesson. I would like all of you to participate in activities, please leave your name and email address, and answer the following questions. Thank you for your cooperation and best wishes.

Name:.....

Email:.....

Types 1: Tick the column with the heading that indicates your reactions to the lesson.

Questions	Agree	Disagree	Not sure
I have more ideas after reading the text.	40 (80%)	8 (10%)	2 (4%)
I find the reading very helpful for me.	45 (90%)	5 (10%)	0 (0%)
I speak better than I did before	41 (82%)	6 (12%)	3 (6%)
I enjoy the English lesson.	47 (94%)	2 (4%)	1 (2%)
After having the lesson with this technique, I feel easy to speak the topics given by my teacher.	41 (82%)	7 (14%)	2 (4%)
I like the speaking tasks such as pair/group work than individually done.	44 (88%)	6 (12%)	0 (0%)
I have chances to share and listen to my peers' ideas.	44 (88%)	5 (10%)	1 (2%)

Type 2: Ranked question: Rank the following components according to your importance for learning to speak well. (Please rank from 1 to 4 with 1=the most important and 4=the least important).

- Ideas to talk = 30 = 60%
- Self confident = 10 = 20%
- Accuracy = 3 = 6%
- Fluency = 7 = 14%

Type 3: Scaled question: Tick the column with the heading that indicates your reactions to speaking activities.

Activities	Strongly enjoy	Enjoy	Not Sure	Not enjoy	Strongly Not enjoy
Group work	40 (80%)	6 (12%)	4 (8%)	0 (0%)	0 (0%)
Pair work	42 (84%)	5 (10%)	0 (0%)	3 (6%)	0 (0%)
Individual	12 (24%)	8 (16%)	0 (0%)	20 (40%)	10 (20%)
Whole class	8 (16%)	18 (36%)	0 (0%)	20 (40%)	4 (8%)

Type 4: Open-ended question: What do you think about learning to speak English at the Centre of Informatics and Foreign Languages at the People's Police University in Ho Chi Minh city?

- Very important = 40 = 80%
- Important = 10 = 20%
- Not sure = 0 = 0%
- Not important = 0 = 0%

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

CÁCH NHÌN NHẬN VỀ ĐẤT NƯỚC VÀ VĂN HÓA NƯỚC NGOÀI THỂ HIỆN TRONG NGHỆ THUẬT NHẬT BẢN THỜI TRUNG THẾ (KHẢO SÁT CHỦ YẾU QUA LỜI CA CỦA VŨ KHÚC KOOWAKAMAI Ở THẾ KỈ 16)

Suzuki Akira

Trường Đại học Rikkyo, Tokyo, Nhật Bản

Tóm tắt: “Thông qua lời ca của vũ khúc Kowaka, một vũ khúc rất thịnh hành và được nhiều các võ tướng quý tộc Nhật ưa chuộng vào thế kỉ 16, bài viết góp phần tìm hiểu cách thức tiếp nhận và lí giải văn hóa của người Nhật vào thời kì này. Qua lời ca trong vũ khúc này, tác giả phân tích cách nhìn nhận của người dân Nhật về hình ảnh biển cả, hải đảo của đất nước Nhật, về những chuyến đi ra nước ngoài vượt biển của người Nhật đến với thế giới bên ngoài, người Nhật đánh giá về đất nước Trung Hoa, về bản đồ của Nhật và của

Trung Quốc thế nào? Người Nhật mô tả về những công cụ, đồ vật xuất hiện trong thế giới của họ thế nào? Và cuối cùng, người Nhật nhìn nhận về vị thế và đặc trưng của đất nước mình trong so sánh với nước Trung Hoa thế nào?”. Những luận cứ được tìm thấy trong các lời ca của hình thái nghệ thuật này giúp hiểu thêm về cách nhìn nhận của Nhật Bản về những nền văn hóa và những đất nước khác khi tiếp xúc và mở rộng văn minh với bên ngoài, đem lại những giá trị mới khi khảo cứu các thành tựu của văn học Nhật thời Trung đại”.

日本中世の文芸に現れた異国・異文化へのまなざし ——十六世紀の幸若舞を中心として

鈴木 彰 (立教大学)

1. はじめに

本発表では、十六世紀の日本における異文化理解の様相について、この時期に最盛期を迎えた幸若舞曲という文芸を通して考えていきたい（注1）。

十六世紀の日本社会は、西洋文化と接触することで、それまでの価値観をおおきく揺さぶられ、新たな形へと作りかえる必要性に迫られることとなった。そして、作りかえるべき理解のなかには、「世界」そして「日本」はどのような姿かたちをしているのかという問題も含まれていたのである。日本では、仏教的な世界認識である三国世界（天竺・震旦・本朝）をもとにした理解がなされてきたが、西洋社会と出会い、双方向的な文物の往還が始まることで、「世界」のかたちが変わり始めたのである。日本はその渦中にあった。

そのころ、日本国内では戦国大名が各地

でしのぎを削り、諸勢力による武力衝突がくり返されていた。それは結果的にみれば、十七世紀以降に続く全国統一政権の確立へのうねりともいえる状況であった。この過程で、都は文化拠点としての絶対性を失い、逆に諸地域の勢力がそれぞれに自らの領国内に文化を育み、実践していくようになったのである。

十六世紀という時期は、日本文学史のうえでは、大作品や大作家の存在しない時代とみられている。事実、『源氏物語』『平家物語』『太平記』といった、長編で、後世への影響力が強い物語は生み出されていない。したがって、作品・作家を並べただけの年表的な文学史理解によれば、十六世紀は見るべきもののない時代ということになる。しかし、新たな作品を生み出すだけが文学史ではない。既存の文学を読み直し、その内容を深く読み解こうとする営みもまた、文学史を支えてきた重要な営みである。

十六世紀はひとつに、既存の「古典」を精読し、学問の対象とし、その意義を再発見していくことが重視された時期なのであった（注2）。

と同時に、この時期を特徴づけるもののもうひとつは、語り物文芸が豊かに花開いたことである。その代表は、なんとといっても幸若舞曲である。もとは曲舞（くせまい）と呼ばれた芸能であったが、そのなかから越前幸若流が頭角を現したことで、幸若舞曲と通称されるようになったものである。現在では、その中世芸能としての姿は不明なところも多いのだが、十六世紀においては、戦国大名を中心として愛好者がじつに多く、その影響力の大きさははかりしれないものがある（注3）。

この幸若舞には、異国・異文化との交流・越境を主題とした話が少なからず存在している。そこで、幸若舞曲のなかに存在する異国・異文化へのまなざしを読み取り、異文化と接し、海外を意識せざるをえなかった十六世紀の日本に育まれた文化の動的なありようの一端に光をあててみたい。

2. 幸若舞に現れた異国・異文化

こうした観点から幸若舞曲を読み直そうとするとき、注目すべき点として以下の四点をあげておきたい。

2. 1 渡海

まずひとつめは、日本と異国との間にひろがる海・海域の描写である。異文化は海の向こうに存在する。したがって、必然的に渡海というモチーフを盛りこんだ話題への関心が高まりをみせることになる。じつさい、幸若舞曲にも、そうした波は及んでいるのである。

ここでは、当時最も人気があったと考えられる「大織冠」を例にして述べよう。「大織冠」は、日本と中国と龍宮の三者が、仏舎利を智謀によって奪い合う物語である。

まずは、中国と日本の間にあると考えら

れていた島々の描写をとりあげよう。

順風に帆を上げ、心に任せて吹かせ行くに、海漫々としては、頭なし、大河原、きとの島、諸見の島、もめい島、薩摩の国に鬼界が島、壱岐のもとほり、対馬の内院、事故なく走り過ぎ、九国の地をば弓手に見て、讃岐の国に聞えたる房崎の沖を通りけり。

傍線部の島々の中には、実態のわからない島も含まれている。しかし、これとほぼ同様の記述が同じ幸若舞曲「笛の巻」に、弘法大師が中国から帰国する際の渡海経路として記されている。

それより三日走り過、かしらなしといふ津こそ、唐船の泊りなれ。きみしうといへる沖洲を過ぎ、高麗、唐土の境成もめい島を走り過、きやうの岬、はくたいしゆもころいのみせんもく島、きとの島、もろみの島、船こし過ぎて、槌よりも明くれば、対馬の内院に着く。壱岐のもとおり走り過ぎ、壱岐の坂本目にかけて

（幸若舞曲「笛の巻」）

つまり、こうした理解を共有している文化環境が当時の日本に存在していたことを、ここから確認することができるのである。

また、「大織冠」には、中国と日本の間の道について、次のような表現がある。

長安城のみなとより、十の道分かてり。険路険難道とは、辰巳をさして行く道、三十五に踏み分けり。西径道と申は、西をさして行道、二十六に踏み分けり。向北道と申は、北をさして行く道、末は只二つ。東陽道は船路にて、末は日本に続けり。

中国の都長安と日本とが、東陽道でつながっていると記事がみえる。こうした地理的関心が、幸若舞曲の享受者の間に根強かったことがうかがえよう。この他にも、大風に吹かれて難航する様子や、船いくさのさまなどを含めて、海・海域の描写がおおきな特徴をなしている。

海上での体験は、実際の海を知らぬ者の、机上の想像力だけで描き出せるものではなく、海上生活を実際に体験した者からの体験談が少なからず影響しているとみられる（注4）。日本では、中国や琉球への渡海に関する体験記や、日本への渡航に関する物語は、平安期から折々に書きつがれてきた。そして、十六世紀以降、漂流記・渡海記はさらに数多く生み出されていくことになる。とりわけ、文禄・慶長の朝鮮出兵に伴い、多くの人々が渡海を実体験したことの文化史的意義も見逃せまい。彼らのなかには、帰国後、自らの渡海体験をまとめた者も少なくなかったのである（注5）。それらを広く視野に収め、かつ渡海先・漂流先の地域（とくに東アジア・東南アジアが多い）の記録や遺品等にも視野を及ぼしながら、海をめぐる表現史に光をあてていく必要があるだろう。その際、幸若舞曲が海にかかわる描写を、異文化の交流・衝突というモチーフとともにくり返し描いたことの意義はやはり無視できないのである。

2. 2 異国の実態

異国へのまなざしとして注目されることの二つめは、異国の実態への関心の深さである。たとえば、「大織冠」には、中国のことを次のように説明する記事がある。

そもそも、大国の国の数を申に一千四百四十国、郡の数を申に九万八千余郡、寺の数を申に一万二千六ヶ寺、市の数を申に一万二千八百。長安の市と申は、在家の数は百万間、人の数を申に、五十九億十万八千人立つ市なり。

問題は、この典拠となる知識があるのか、ということである。従来、この点は不明だったが、中世の「日本図」（いわゆる行基図）の注記のなかにこれと類似した記述がみえており、なかには数字が合致する例も存在する。これらの数字についても、先の島々の名と同様、その内容を共有する環境が存在していたことが想定される。こうし

た異国の実態への関心は、必然的に世界認識のかたちと直結している。行基図に基づく伝統的な日本・異国理解も、この時期に捨て去られるわけではなく、こうした形で作中に取り込まれていたことに注意したい。この時期の文芸作品は、一面では、新旧の知識がせめぎあう現場でもあったのである。

2. 3 異文化を象徴する品々

三つめに注目されるのは、異文化を象徴する品々の描かれ方である。「大織冠」を例にしている今、特に注目すべきは、鉄砲の描写である。修羅と唐人の争いが語られるなかで、

唐のいくさの習ひにて、乱んに駆くる事はなし。調子を取つて、楽を打つて、拍子に合せ駆け引。…（中略）…かなはぬ時の詮には、四方鉄砲放し、乱れ拍子、きり拍子、急に及ぶ時には、血をば滝と流して、首を塚に詰めよと打。

と、「鉄砲」への言及がみられる。同様に、「百合若大臣」（蒙古襲来に関連）にも、

此度の不思議には、む国の蒙古が蜂起して、四万艘の船どもに、多くの蒙古取り乗り、筑紫の博多に船を寄せ、攻め入とこそ聞えけれ。国に有あふ弓取、防ぎ戦ひけれども、彼らが放つ毒の矢は、降る春雨のごとくにて、四方鉄砲放ちかけ、天地を動かし攻め入れば、叶ふべきやうあらずして、みな中国さして引き退く。

とある。いずれも、十六世紀の半ばに日本に伝来した西洋式の鉄砲をさす語ではなく、『蒙古襲来絵詞』に描かれ、近年実際に現場海中から発見された「てつほう」にあたる語と考えられる。これらが描き込まれたのは、それが異国・異国人であることを際立たせるためであったことは明らかである。蒙古襲来という過去に関する記憶をたぐり寄せながら、十六世紀の物語の一場面が描きだされた例といえよう。

ところで、この「大織冠」に基づいた屏風絵が少なからず制作されていたことが、近年徐々に明らかになりつつある。本年二〇一四年にも、東京富士美術館で開催された企画展に、新収資料のひとつとして、「大織冠屏風」が出展された。その画面を実見してとりわけ興味深いのは、唐船に載る人々の姿のなかに、南蛮人の体で描かれた人物が盛り込まれていることである。もちろん、「大織冠」の本文には、そうした描写は存在しない。したがって、これはあくまでも屏風制作時の趣向とみるべきもので、異国・異国人からの連想で、南蛮人がただちに浮かんでくるような環境にあればこそその趣向と考えるとよいだろう。あらためていわゆる南蛮屏風が多産されていた当時の文化的動向を想起する必要がある。異国・異国人としてまず南蛮人が浮かぶような時期・環境のなかで、幸若舞曲の本文が整えられ、享受されていたことを、あらためて実感せざるをえない。

2. 4 自国意識の再編

最後に、注目点の四つめとしては、こうした異国・異文化への関心から逆照射される、自国意識の再編という問題である（注5）。「大織冠」では、日本は「日域とて小国」、中国は「大国」と表現される。しかし、その反面、次のような表現もなされていることが注目される。

そも、本朝と申は、小国なりとは申せども、智恵第一の国也。

中国の皇帝から娘を後に迎えたいといわれ、「小国の王の臣下」である自分が、「異国の大王」を婿に取ることをはばかって、一度はそれを辞退した藤原鎌足が、最終的に受け入れた際に発した言葉にかかわる表現である。自国「日本」への誇りが鍵を握っていることは疑いない。

すでに述べたように、「大織冠」は仏舎利をめぐる日本と中国と龍宮の智謀争いの

物語で、最終的に鎌足がそれを手に入れること、すなわち日本にそれが伝来することを語っている。構造としては、中国や龍宮（異界）に対する日本の優秀性を語る形となっているのである。したがって、日本は「小国」だが「智恵第一の国」だという理解は、この物語の結末と直結する、きわめて重要なキーフレーズなのである。

幸若舞曲には、この他にも日本の他国に対する優秀性を語る表現がみいだせる。先にもとりあげた「笛の巻」では、弘法大師が次のように語っている。

日本は・注) 国は小国なれども、名を日域となづけて、日をかたどれる国なり。唐土ひろしとまふせども、晨旦国となづけて、ほしをかたどる国なり。天竺のな、たかけれど、月氏国となづけて、月をかたどる国なり。くには 大小にハよるべからず。唯智恵こそほんにて有べけれ。

これもまた、智恵を基準として、中国・天竺をこえる日本の優秀性を語る記事である。

異国へのまなざしは、反転して自国の優秀性を語ろうとする志向を生み出すことがある。それは、優秀であってほしいという願望を言葉にしたものであることも少なくない。このときの日本が、本当に他国よりも優れていたかは問題ではない（見定めることもできないだろう）。自国について、異国よりも優れていると考えたいという願いにも似た思いのなかで、十六世紀の人々が生きていたことを、この表現は示唆しているのである。

3. おわりに

以上、本発表では、幸若舞曲に投影された、十六世紀における異国・異文化へのまなざしを、「大織冠」を例として見いだしてきた。ここでは、四つの注目点について述べたが、これらにとどまらず、さらにその実態を掘りさげていくことを期したい。

幸若舞曲は、これまで諸本の系統の解明と注釈を中心に研究が進められてきたが、今後は整備されつつあるテキスト・注釈類を利用しながら、十六世紀の文芸資料としての意義をより高く検討していく必要がある。また、

それとともに、なぜこの時期に特に人気があったのかといった享受史的意義の探究にも取り組まねばならない。また、これを享受した人々がどのような影響を受けたのか、また十六・十七世紀の東アジアに広がる文芸環境のなかでどのように位置づけられるのかなど、文化史的な意義を問いつけることも大切だろう。こうした観点からの研究には、いまだ課題が多く残されている。今後、着実に分析を深めていきたい。

注

(1) 本稿で使用する幸若舞曲のテキストは、新日本古典文学大系『舞の本』（岩波書店）による。

(2) 小峯和明「十六世紀を読む——叢生の文学史へ」（『文学』隔月刊十三・五 二〇一二・九）に、十六世紀の文学史的状况が整理されている。

(3) 戦国大名と幸若舞の関係については、荒木繁氏「解説・解題」（荒木繁・池田廣司・山本吉左右編注『幸若舞1』（東洋文庫）平凡社 一九七九・六）、小林美和氏「戦国期幸若舞曲の周辺——『天正記』・幸若「本能寺」など——」（「青須我波良」五十三 一九九七・十二）、服部幸造氏「幸若舞曲と戦国軍記」（『語り物文学叢説—聞く語り・読む語り—』収 三弥井書店 二〇〇一・五 初出一九九八・四）などで指摘されている。これらの指摘を受けて、私自身も、幸若舞曲の伝播のみならず、社会を構成する個人々人への影響力までを視野に入れた状況把握が必要であることを論じ始めている。鈴木彰「『忠増渡海日記』と幸若舞——文芸としての「覚書」」（山本博文・堀新・曾根勇二編『豊臣政権の正体』収 柏書房 二〇一四・六）、同「薩摩海域の龍宮伝承——中近世移行期における薩摩の文化環境——」（「立教大学日本学研究所年報」十二 二〇一四・七）参照。また、注（5）の口頭発表でもこの問題を扱った。

(4) たとえば、『天文雑説』巻第一・第2話「洋中有不思議事」に、海上体験にもとづく報告談が掲載されていて注目される。

(5) 文禄・慶長の朝鮮出兵に関する「覚書」（体験記）がもつ文芸性や幸若舞曲とのかわりについては、今後本格的な研究が求

められる。その一部は、伝承文学研究会平成二十六年度大会シンポジウム「合戦物語の中世・近世」（二〇一四年九月五日（金）於青山学院大学）にて、「文芸としての覚書——合戦の体験とその物語化」と題して報告した。その内容は近く論文化する予定である。

(6) 「智恵」をめぐる自国意識の再編の様相については、二〇一四年度立教大学日本学研究所主催国際シンポジウム「日本と東アジアの〈伝文学〉と天竺世界」（二〇一四年七月二十六日（土）於立教大学）でも、「天竺・合戦・幸若舞——十六、十七世紀文芸への視座」と題して報告した。追って論文化する。

【付記】この報告は、二〇一四年度 JSPS 科学研究費助成金基盤研究（C）（課題番号 25370236）の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

荒木 繁「解説・解題」（荒木繁・池田廣司・山本吉左右編注『幸若舞1』（東洋文庫）平凡社 一九七九・六）

小林美和「戦国期幸若舞曲の周辺——『天正記』・幸若「本能寺」など——」（「青須我波良」五十三 一九九七・十二）

小峯和明「十六世紀を読む——叢生の文学史へ」（『文学』隔月刊十三・五 二〇一二・九）

鈴木 彰「『忠増渡海日記』と幸若舞——文芸としての「覚書」」（山本博文・堀新・曾根勇二編『豊臣政権の正体』収 柏書房 二〇一四・六）

鈴木 彰「薩摩海域の龍宮伝承——中近世移行期における薩摩の文化環境——」（「立教大学日本学研究所年報」十二 二〇一四・七）

服部幸造「幸若舞曲と戦国軍記」（『語り物文学叢説—聞く語り・読む語り—』収 三弥井書店 二〇〇一・五 初出一九九八・四）

村井章介「島津史料からみた泗川の戦い——大名領国の近世化にふれて——」（「歴史学研究」七三六 二〇〇〇・五）

ĐƯA CÁC GIÁ TRỊ VĂN HÓA VÀO TRONG LỚP HỌC KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH NHẪM MỤC ĐÍCH NÂNG CAO NĂNG LỰC GIAO TIẾP CHO SINH VIÊN

Nguyễn Thị Thu, Thiều Ngọc Hưng

Trường Đại học Cảnh sát Nhân dân

Tóm tắt: Văn hóa là một khái niệm quan trọng trong giảng dạy tiếng Anh, không thể tách rời khỏi việc giảng dạy ngôn ngữ. Một thực tế mà nhiều người thừa nhận là việc thiếu hiểu biết kiến thức văn hóa thường dẫn tới việc sử dụng những chiến lược giao tiếp không phù hợp và hậu quả là khả năng giao tiếp hạn chế, ngay cả những người nắm vững ngữ pháp và có vốn từ vựng tương đối. Chính vì thế trong những năm vừa qua, việc đưa vấn đề văn hóa vào trong chương trình giảng dạy ngoại ngữ nói chung, tiếng Anh nói riêng, đặc biệt là các lớp học giao tiếp được quan tâm. Bài viết này báo cáo về kết quả một nghiên cứu về việc lồng các giá trị văn hóa vào dạy nói tiếng Anh cho sinh viên ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh. Nghiên cứu này được thực nghiệm ở hai lớp dạy kỹ nói mà tác giả trực tiếp giảng dạy. Kết quả thu được từ các phiếu khảo sát cho giáo viên và giảng viên và từ chính quan sát của giảng viên trong quá trình giảng dạy cho thấy việc đưa các giá trị văn hóa vào trong lớp học nói tiếng Anh đã mang lại hiệu quả là tăng cường động cơ học nói và khả năng nói tiếng Anh cho sinh viên ngành tiếng Anh. Như vậy, nghiên cứu này sẽ hữu ích cho những ai quan tâm tới việc tìm kiếm những phương pháp cụ thể để lồng ghép những hoạt động mang tính văn hóa vào trong lớp học tiếng Anh mà mục đích là nâng cao năng lực giao tiếp.

Từ khóa: văn hóa, giá trị văn hóa, năng lực giao

tiếp, sinh viên ngành tiếng Anh

Abstract: Culture is such a crucial concept in language teaching that it cannot be separated from language teaching. It is widely acknowledged that the lack of cultural awareness often leads to inappropriate speaking strategies, which results in limited communicative competence of English learners including those with good grammar and a wide range of vocabulary. Thus, the integration of culture in second language curriculum has been widely discussed in recent years, particularly if the course is for English majors or for communicative language learning. This article describes how cultural values were employed in teaching oral English to English major students at University of Social Science and Humanities (USSH). Experimental teaching was done in two speaking English classes at the USSH. The findings from questionnaires and observation show that the integration of cultural values was successful in increasing English majors' motivation and speaking competence. Thus, this study would also be useful for those who are interested in finding specific ways to employ culture-related activities in English classes for successful communication.

Key words: culture, cultural values, communicative competence, English majors

HOW TO INTEGRATE CULTURAL VALUES INTO ENGLISH SPEAKING CLASSES FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE

1. Introduction

The integration of culture in language classrooms has been prevalent for the past years, especially in the course whose purpose is communicative competence. Thus, language teachers have been attaching increasing

importance to the improvement of students' cultural understanding. However, not enough attention has been paid to students' own-bound behavior or to the preparation required for opening students' minds to new experiences. Thus, in order to improve students' communicative

competence, teachers not only need to help students revise their linguistic and cultural patterns but also prepare students for acculturation. Laying this groundwork requires an understanding of a necessary preparation and of how meaningful culture teaching can be integrated into the foreign language classroom. When culture is presented, it must be employed in a gradual way and coordinated across levels. The gradual approach means that a culture-integrated course must take for granted the need to start with an awareness of one's own patterns of behavior and proceeds from there to the examination of foreign patterns of behavior. Such a course will enable students to build a cultural framework and extend the new understanding to cultural differences. Following this procedure, practical activities will be presented with skill-building culture teaching in a foreign language class.

This article describes how cultural values were employed in teaching oral English to English majored students at USSH. Experimental teaching was done in two speaking English classes at USSH. In the experimental teaching, a modified course syllabus with the integration of cultural values was employed to teach first year English majors. The instruction of the expression of cultural values (attitude towards challenges, completion and cooperation, relationships, individuals, money, health and leisure, etc. which are the unit topics of the course book *Mosaic Speaking and Listening 1*) and the reinforcement of the speaking skill are incorporated in the language classroom. The findings from questionnaires and observation show that the integration of cultural values was successful in increasing English majors' motivation and speaking competence. Thus, this study would also be useful for those who are interested in finding specific ways to employ culture-related activities in oral English classes for successful communication.

2. Literature

2.1. Culture

Culture is a very broad term which is very difficult to define. "Culture is a social system that

represents an accumulation of beliefs, attitudes, habits, values, and practices that serves as a filter through which a group of people view and respond to the world in which they live." This is the definition of Culture given by Nobles in one of his textbooks in 1990. "Culture is a system of shared beliefs, values, customs, behaviors and artifacts that the members of a society use to cope with. Their world and with one another, and that are transmitted from generation to generation through learning"; "Culture consists of all the shared products of human society" (Robertson, 1981:67). To simplify, culture refers to the entire way of life of a society, "the ways of a people."

2.2. Cultural values

Values are: concepts or beliefs; about desirable states or behaviors; that transcend specific situations; guide selection or evaluation of behavior and events; and are ordered by relative importance." (Schwartz & Bilsky, 1987, p.551). Cultural orientations differentiate fundamental ways of defining reality, or worldviews.

2.3. Culture and language teaching

It is pointed by Politzer (1959) that "If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning". Politzer also states that unless the students are warned or unless they receive cultural instruction, they may wrongly associate cultural concepts or objects with the foreign symbols. Moreover, "Learning culture while learning language can be more enjoyable for the students, since they must read, speak, or write about something, and listen to something, why should not that something have a cultural content?" (Valdes, 1992:121)

2.4. Cultural introduction into English classes

Methodological framework

Dickinson (1987) offers a framework for the

teacher's role in FLL whose main aspects cover the methodological approach of culture teaching in which there are two essential function attributed to the teacher: to help students develop their communicative competence and their competence as learners. Since cross-cultural understanding must necessarily rely on communication, the development of students' communicative competence is closely related to culture teaching. The communicative approach is based on two main principles: language is mainly considered as a vehicle of communication, so that the importance of message and content are emphasized; the selection of content requires taking a decision on the semantic fields involved and real communication take place, as well as on the specific functions of communication (Sanchez, 1987).

Taking into account both the psychological preparation and the communicative methodology as guidelines for culture learning, three initial steps in teaching cultural concepts are presented (Seelye, 1987). First, teachers must identify the skills involved in cross-cultural understanding and communication. These skills become the goals of cultural instruction. The second step consists of the development of performance objectives that are goal-related and, finally, goal-related learning activities for cultural instruction are to be integrated in the FL classroom.

Approaches of cultural value integration into English classes

- Specialized course on culture introduction

Nowadays more and more universities in Vietnam have been aware of the importance of the culture introduction into college English. Specialized courses on culture introduction are adopted nationwide. Thus, besides the basic knowledge about words and grammar, students also have access to a variety of cultures, which enriches their knowledge and inspires them to communicate more. Thus, their cross-culture communicative ability will gradually be improved.

- Culture introduction with English language teaching.

It is therefore indispensable to integrate college English with culture introduction. A good introduction of culture will help students understand the teaching material better, and motivate them to work harder. For example, when we are working on the text about George Washington, it is necessary for us to know the relevant knowledge about the great man involving US history and politics. And then we can make a comparison with the Vietnamese great leaders. Thus, it will be an easier and much more interesting task for the college students to learn English.

- Create meaningful activities

The background and culture of the target language is essential to English learning and teaching. So it is important for the learners of, who are members of a particular culture to interact with knowledgeable people in the society or the authentic context. However, the real world environment that employs the context in which learning is relevant is rare in Vietnam. It is thus the teachers' duty to create meaningful activities both in class and after class. There will be meaningful activities such as role-play, situation talk and classroom presentation, etc. The more they get involved in the real world environment, the better and faster they will master the cross-culture communicative ability.

Necessity of cultural background knowledge in oral comprehension

There are a number of cultural factors influencing English learners' failure in successful communication, some of which are: lack of background knowledge of words and phrases, inadequate of daily expressions, ignorance of non-verbal language, neglect of different values, etc. Likewise, speaking is not merely concerned with pronunciation and intonation. Students can only improve their oral English and reach the aim of communication by means of enormous reading, mastering rich language material and acquaintance of western culture. Therefore, in oral training, teachers should lay stress on factuality of

language and adopt some material approaching to daily life, such as daily dialogues with tape, magazines, newspapers and report etc., because the material is from real life, and it helps students to be well acquainted with standard pronunciation and intonation, to speak English appropriate to the occasion, to understand western way of life and customs etc. Otherwise, misunderstanding and displeasure are inevitably aroused.

3. Methodology

3.1. Research questions

- 1) How are students at USSH aware of the importance of culture in their English learning?
- 2) To what extent is culture integrated in teaching English by teachers at USSH?
- 3) How is culture integrated in the teaching of speaking to English majors in Language 4.1 course at USSH and how effective was it?

3.2. Research design

This is a qualitative research. In order to find out the answer the research questions, the following instruments were used: questionnaires for students and teachers, and class observation.

3.2.1. Questionnaires

- **Questionnaire for students:** A questionnaire of 20 questions were delivered to 120 first year students in two English classes at USSH in order to find out students' experience and attitude towards the integration of culture into their classes (10 questions) as well as their cultural awareness and understanding (10 questions).

- **Questionnaire for teachers:** A questionnaire of 20 questions were delivered to 15 teachers of English, Faculty of Foreign Languages to find out: their experience with the integration of culture in their teaching (10 questions in part 1); their awareness, understanding and attitude towards the integration of culture in their teaching (10 questions in part 2)

3.2.2. Teacher's observation

- The group discussions enable students to

cooperate with each other and to pay attention to various opinions when other students express their opinions. Meanwhile, the teacher can observe how individual student participate in the discussion (Graves, 2000). Moreover, through observing, the teacher can judge students' interests and learning preferences (Graves, 2000). When observing the group discussions, the teacher can fill out the following sheet.

- The role-play activity is employed in order to assess if students absorb the classroom content and to evaluate each student's speaking ability. The use of role play activities can be regarded as an on-going and communicative assessment tool (Kodotchigova, 2002). While students engage in the role-play activity, the teacher observes each group of students and fills in the sheet (Lambert, 2003).

4. Findings and discussion

4.1. Results of questionnaires to the students and teachers:

Responses to the two questionnaires to students and teachers at USSH help to answer Research question 1 and 2. The results are briefly described as followed:

- Based on the percentage of correct answers to questionnaire about cultural knowledge, it can be concluded that the students' knowledge about the target culture is rather limited. Although it may be argued that information about the other culture should not be the aim of the teaching of culture, it cannot completely ignored. For language students, it means that this "core information" is crucial if they are to understand the other culture.

- The results of the two questionnaires reveal that both teachers and students considered the teaching of culture important. However, when being asked to define culture, they did not appear to have a clear perception of concept as most of them (80%) defined culture by listing its elements. Few teachers described culture as an integrated system of various components.

- A major problem concerning the teaching of culture seems to be finding time to do it. No teacher admitted that they never mention culture-related issues in their teaching, only one quarter of them responded that they did it in almost every lesson. Interestingly, it was agreed by many researchers that culture should be an integral part of every language class. Up to 90% of the students also thought that, they would like to know more about Britain and the best place to learn its culture is in the class.

- The teachers' and students' preferences concerning the way culture is integrated into their English classes is not much different.

+ Both groups regarded talking about current events and discussions of cultural similarities and differences the most important.

+ Most of the teachers agreed that they use the Internet and newspapers to find out the sources for talks and discussions.

+ Not surprisingly, watching videos was also the most popular choice with both the students and teachers.

+ The students ranked songs were the third place. It means that the teachers have not made full use of students' interest.

+ Listening to radio received relatively low scores by the learners.

It can be concluded from the responses to the questionnaires that little attention is paid to the integration of cultural factors into the teaching of English at the USSH. Besides, the students should more realize the significance of the native culture. The teachers should rethink what is to be taught and how it is to teach in an English speaking class. The teachers should make the lesson useful and meaningful for the students so that English learners are able to experience a sense of pride and achievement in successful second language communication.

Information from the two questionnaires to realized the necessity of the integration of cultural

values in the teaching speaking. The description of the Language 4.1 course at USSH and how the course is modified with the integration of cultural values in teaching speaking is briefly described. (see APPENDIX 1)

4.2. Results of teacher's observation

Observation students' communication activities, the teacher and also the researcher have lots information about the students' speaking performance, which can be summarized as followed:

- To a great extent, the integration of cultural values in the course has enriched students' awareness and understanding of cultural values of western people, similarities and differences in comparison with Vietnamese ones.

- Students have been more and more active, motivated and self-confident in role-plays or groups discussion due to the frequent exposure to such types of activities.

- Students' communication or language mistakes have decreased remarkably with the help from the teacher.

- Students' vocabulary range used by Americans when expressing and responding in a conversation related to the speaking topic of the unit has been enriched.

- More attention has been paid to the cultural values of the target culture in pair and group conversations, for example: giving complements, doing apology, expressing thanks, etc.

- Students have increasingly connected specific language items to cultural ways of thinking, feeling and acting.

- The majority of the students (71%) in the two classes of Language 4.1 got band C or above for their speaking performance, 25 needs improvement (band D), and 4 required (band E).

In short, the reflection papers of the teacher signal students' positive improvement in students' speaking motivation, communicative competence, cultural knowledge and some other skills.

5. Conclusion and recommendation

The lack of culture may lead to the failure in real communication. Thus, it is highly important to abandon the practices of teaching phenomenistic descriptions and to limit activities intended to reveal information concerning institutional question in an English course whose purpose is communicative competence. Teachers should encourage comparison and discussion with the students about how these options may be similar or different from their own. For that matter, awareness of students' own cultural identity before introducing a foreign culture is a necessity. Generally said, there are many skill-getting and skill-using activities, which encourage students to explore patterns of everyday life, examine cultural behaviour, and discuss the values and attitudes of British and US people. Language teachers may use different kinds of realia such as souvenirs, postcards, or stamps, poem, literature, proverbs, songs, radio broadcasting, role-plays, etc. To observe cultural behaviour, activities such as watching video, listening to radio broadcasting, role-plays are for that purpose. What more, the use of Internet for videoconferencing is the most modern teaching supplement, which supports the cross-cultural communication. Finally, it is difficult to set a detailed syllabus for the teaching of culture in the language classes. It is, thus, teachers' responsibility to set such goals, which the students can reach, and also to evaluate and control the students' work to see the students' growth. In order to achieve set goals teachers need to plan their lessons carefully and choose good activities with a regard to students' interest and abilities. The lesson plan of a culture-integrated unit should follow the procedure as followed: **1. Pre-teaching:** conduct some warm-up activities in which T can combine culture with the lesson content, always provide the background at the beginning of each units through many techniques; **2. While-teaching:** explore all aspects of culture mentioned in the lessons; **3. Post-teaching:** check if students understand and

are aware of culture mentioned in the lessons or not, design activities for students to practice communication with culture.

REFERENCES

1. Aleksandrowicz-Pedich, L., Lázár, I. & Skopinskaja, L. (2000). *Cross-national study on cross-cultural awareness*. Network 3(3), 3-8.
2. Aleksandrowicz-Pedich, L. and Kjartansson, R. (2002). *The case for culture: Teachers' views on intercultural competence in the language classroom*. University of Bialystok: Linguodidactica VI, 9-21.
3. Barry Tomalin (2008). *Culture – the fifth language skills*. Retrieved September 29, 2008 from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill>
4. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters*.
5. Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural communicative competence. School for International Training Occasional Papers Series*. Inaugural Issue.
6. *Autonomy, Cultural Awareness* (pp. 141-150). European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
7. Halverson, R. J. (1985). *Culture and vocabulary acquisition: A proposal*. Foreign Language Annals, 18(4), 327-32.
8. Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations – Software of the Mind*. London: Harper Collins Publishers.
9. Holló, D. and Lázár, I. (2000a). *The neglected element: Teaching culture in the EFL classroom*. NovELTy. Vol.7, No.1: 76-84.
10. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
11. Lázár, I. (Ed.) (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
12. King, J. (2002). *Preparing EFL Learners for Oral Presentations*. Retrieved October 12, 2004, from <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>
13. Kodotchigova, M. A. (2002). *Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation*. Retrieved November 4, 2004 from <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>
14. Lazaraton, A. (2003). *Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research?* The Modern Language Journal, 87, 1, 1-12.

15. Manes, J. (1983). Compliments: A mirror of cultural values. In N. Wolfson and E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 82-95). Rowley, MA: Newbury House.
16. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Politzer, R. (1959). *Developing Cultural Understanding through Foreign Language Study*. Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
18. Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication: An International Investigation*. Languages for Intercultural Communication and Education 10. Clevedon: Multilingual Matters.
19. Schwartz, Shalom H.; Bilsky, Wolfgang. (1987). *Toward a universal psychological structure of human values*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 53(3), Sep 1987.



ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

TỪ HÁN VIỆT TRONG TIẾNG VIỆT VÀ VĂN HÓA HÁN NÔM

Đinh Khắc Thuân

Viện Nghiên cứu Hán Nôm

Tóm tắt: Hán Nôm là chữ Hán và chữ Nôm được người Việt sử dụng trong suốt chiều dài lịch sử của dân tộc, nhờ đó mà đã để lại cho ngày nay một kho tàng di sản Hán Nôm đồ sộ và quý giá, trong đó có từ Hán Việt và văn hóa Hán Nôm.

Bài viết này giới thiệu khái quát về từ Hán Việt trong tiếng Việt và di sản văn hóa Hán Nôm, cũng như vấn đề giảng dạy tiếng Việt và văn hóa Hán Nôm trong nhà trường hiện nay.

Abstract: Sino-Nom is made by Sino and Nom letters and used by Vietnamese throughout the history of the nation. This has left a bulky and valuable heritage treasure of Sino-Nom including Sino-Vietnamese words and Sino-Nom culture.

This article introduces an overview of Sino-Vietnamese vocabulary in the Vietnamese and Sino-Nom culture in colleges and universities.

1. Khái quát về từ Hán Việt trong tiếng Việt

Chữ Hán và tiếng Hán được du nhập vào Việt Nam từ thời Bắc thuộc ở những năm đầu Công nguyên. Sau đó, chữ Hán tiếp tục được người Việt sử dụng làm văn tự của mình. Khoa thi chữ Hán cuối cùng ở Việt Nam mặc dù được tổ chức vào năm 1919, song việc học tập, ghi chép bằng chữ Hán vẫn kéo dài đến trước Cách mạng tháng Tám năm 1945, đành rằng phạm vi và mức độ có thu hẹp hơn nhiều so với trước. Song hành với chữ Hán là chữ Nôm được người Việt Nam sử dụng trong suốt tiến trình lịch sử. Nhờ đó mà đã để lại một kho tàng di sản Hán Nôm đồ sộ và quý giá. Một trong những thành phẩm của kho tàng di sản Hán Nôm này là từ Hán Việt trong tiếng Việt và văn hóa Hán Nôm trong di sản văn hóa dân tộc.

Người Việt Nam tiếp thu tiếng Hán và chữ Hán, đồng thời đã Việt hóa nhiều từ của tiếng Hán thành từ tiếng Việt, gọi là từ Hán Việt. Có rất nhiều từ Hán Việt đã đi vào trong từ vựng của tiếng Việt. Sự phát triển của tiếng Hán ở Việt Nam trong thời kỳ Bắc thuộc (trước thế kỷ thứ X)

song song với sự phát triển của tiếng Hán ở chính Trung Quốc thời đó. Từ năm 938, bằng chiến thắng Bạch Đằng của Ngô Quyền, Việt Nam đã độc lập và không còn lệ thuộc vào phương Bắc nữa, nhưng ngôn ngữ vẫn còn bị ảnh hưởng của tiếng Hán. Sau ngày giành được độc lập, mặc dù tiếng Hán là ngôn ngữ được sử dụng chính thức, nhưng đã phát triển theo hướng khác với sự phát triển tiếng Hán ở Trung Quốc. Tiếng Hán vẫn tiếp tục được dùng và phát triển, nhưng cách phát âm các chữ Hán lại theo cách phát âm của người Việt, nên chúng ta có âm Hán Việt. Do nhu cầu phát triển của tiếng Việt, tiếng nói của dân tộc, người Việt Nam đã sử dụng chữ Hán để tạo ra chữ viết cho chính mình. Vì thế, chữ viết của người Việt dựa trên chữ Hán đã ra đời.

Từ Hán Việt không chỉ góp phần làm cho tiếng Việt phong phú thêm về số lượng từ vựng mà còn làm phong phú thêm các sắc thái ý nghĩa trừu tượng, sắc thái biểu cảm trong phong cách. Bởi lẽ những yếu tố tiếng Hán khi du nhập vào tiếng Việt thành từ Hán Việt không những được Việt hóa về âm đọc mà được Việt hóa cả ý nghĩa và sắc thái biểu cảm, tạo nên những đặc tính mới mà trong nghĩa gốc của từ Hán không có.

Từ Hán Việt chiếm tỉ lệ lớn trong từ vựng tiếng Việt hiện nay. Thể hiện nhiều lớp từ khác nhau, như một số trường hợp sau:

- Lớp từ đã Việt hóa: cỏ Hán Việt: chè (trà), tìm (tầm), mùa (vụ), mùi (vị). Việt hóa ngữ âm: gan (can).

- Lớp từ có yếu tố Hán Việt được hình thành trong lòng tiếng Việt kết hợp với 1 hay 2 yếu tố thuần Việt, như: học trò, nhà giáo, chung cuộc.

Từ thuộc ngôn ngữ đồng văn: cán bộ, phục vụ, đại bản doanh, điều chế (nguồn gốc từ Nhật Bản). Phiên âm Hán Việt từ chữ Hán: châu Âu, ba lô, Mạc tư khoa. Nguồn gốc từ chữ Phạn: bát nhã, xá lị, Niết bàn, Bồ đề.

Sản sinh yếu tố mới trong tiếng Việt do kết hợp từ Hán Việt, như: y sĩ, bộ đội, công an, giáo viên, đồng chí, thập kỷ, vĩ mô, vi tính.

Thuật ngữ Hán Việt có ưu thế mạnh khi sử dụng không thể thay từ thuần Việt, như: bình luận, thẩm mỹ, di truyền, lạm phát, thặng dư, môi sinh. Thuật ngữ Hán Việt thuộc phong cách viết như bác học, trang trọng như phu nhân/vợ, công chúa/con gái,...

Thuật ngữ Hán Việt có ưu thế sử dụng khi là từ Hán Việt mà tiếng Việt không có từ thay thế, chẳng hạn các từ: đạo đức, văn hiến, xã hội, kinh tế, nhân dân, tổ quốc,...

Do tính chất cố định, đa nghĩa và trừu tượng

Từ Hán Việt	Nghĩa gốc Hán	Nghĩa được hiểu trong tiếng Việt
tử tế	tí mỉ	tốt bụng
khốn nạn	khó khăn	xấu xa
thiết tha	gọt mài	tình cảm
đáo đẽ	đến cùng	xấu
vấn nạn	vấn hỏi lẽ khó khăn	vấn đề nan giải (như vấn nạn tham nhũng)

Từ Hán Việt giống nhau ý nghĩa thuần Việt, nhưng sắc thái biến cải, như: chết-hy sinh/tạ thế-từ trần, xác chết/thi hài, giặc lái Mỹ/phi công Mỹ.

Trong tiếng Việt còn có không ít thành ngữ Hán Việt, trong đó có khá nhiều thành ngữ sử dụng các điển cố văn học, là các tích truyện xưa có giá trị giáo dục và ý nghĩa lịch sử sâu sắc. Chẳng hạn thành ngữ “Mài sắt nên kim”, vốn được diễn dịch từ thành ngữ “Ma chử thành châm” (Mài chày nên kim) của Trung Quốc. Thành ngữ này có xuất xứ từ truyện xưa: Lý Bạch hồi nhỏ rất lười học, ham chơi. Một buổi đi chơi thấy một bà lão suốt ngày ngồi cặm cụi mài chiếc chày sắt mài đi mài lại. Lý hỏi làm thế để làm gì, bà lão trả lời rằng, mài cho thành chiếc kim khâu. Nhân đó, Lý Bạch tỉnh ngộ và chăm chỉ học hành, về sau trở thành nhà thơ lớn của Trung Quốc cổ đại.

Thành ngữ Hán Việt thường được sử dụng nguyên bản từ gốc Hán nếu đó là thành ngữ có những từ Hán Việt tương đối dễ hiểu, phổ thông với đa số, như tâm đầu ý hợp, bách chiến bách

của từ Hán Việt, mà tiếng Việt được phong phú thêm. Trong kho từ vựng tiếng Việt, thì từ Hán Việt không những không thể bỏ đi được, mà ngược lại còn là kho dự trữ ứng phó khái niệm mới như vi mô, sinh quyển, hóa thân, hoàn vũ, kích cầu,... Đồng thời còn thường trực tạo ra từ mới: học đường - ma túy học đường, nhà đất - địa ốc, xâm thực (sạt lở, xói mòn) - sóng biển làm lở, lâm tặc, đình tặc, v.v..

Đó là ưu thế và lợi ích do từ Hán Việt góp phần làm phong phú hơn từ tiếng Việt. Trái lại, cũng có những trở ngại khi sử dụng từ Hán Việt. Đó là trường hợp một số từ ghép Hán Việt vào tiếng Việt đã biến đổi ý nghĩa vốn có của chúng, sắc thái tu từ cũng thay đổi, chẳng hạn như:

thắng, chiêu hiền đãi sĩ, vạn sự khởi đầu nan, trường sinh bất lão, vô danh tiểu tốt, tứ hải giai huynh đệ, tham quyền cố vị, v.v..

Cũng không hiếm khi thành ngữ Hán Việt được dịch nghĩa để trở thành thành ngữ Việt, hoặc thành ngữ Hán Việt ngẫu nhiên trùng nghĩa với một thành ngữ do người Việt sáng tạo. Những thành ngữ Hán Việt chuyển hóa thành thành ngữ thuần Việt tuy thường xuyên được sử dụng trong tiếng Việt, nhưng nếu không dịch ra thì rất khó hiểu, trúc trắc về mặt ngôn từ, chẳng hạn: Kính chẳng bắt phiến, nghĩa là Cung kính chẳng bỏ phiến; Cung kính bất như tòng mệnh, nghĩa là Cung kính không bằng tuân lệnh; Tri kỉ tri bỉ, nghĩa là Biết mình biết người, v.v..

Những đặc điểm trên về từ Hán Việt vừa mang lại lợi ích to lớn cho tiếng Việt, song cũng để lại biết bao trở ngại cho việc sử dụng tiếng Việt, nhất là việc giảng dạy, học tập tiếng Việt, cũng như lịch sử văn hóa truyền thống Việt Nam, khi mà chữ Hán đã lùi xa vào dĩ vãng.

2. Từ Hán Việt trong sách vở và giao lưu hàng ngày

Lượng từ Hán Việt xuất hiện nhiều trong sách vở, kể cả trong sách giáo khoa dạy tiếng Việt và dạy văn cho học sinh người Việt và người nước ngoài, đồng thời xuất hiện khá phổ biến trong giao tiếp hàng ngày. Tuy nhiên, không phải trường hợp nào cũng được giải thích đầy đủ, đúng với ý nghĩa của nó. Xin điểm ra một vài trường hợp sau đây.

Từ Hán Việt trong sách giáo khoa được đề cập ở đây không chỉ ở bậc phổ thông trung học mà còn ở cả bậc phổ thông cơ sở. Từ Hán Việt không phải chỉ xuất hiện ở bài văn, thơ chữ Hán mà ngay trong bài thơ văn tiếng Việt.

Chẳng hạn, sách Văn học lớp 6 (Phổ thông cơ sở) tập 1 trích giảng bài “Đế mèn phiêu lưu kí” có tới 372 từ Hán Việt. Các từ Hán Việt thường xuất hiện các trường hợp sau:

- Các từ đồng âm: chư quân (các ông, các ngài, quân đội, chư hầu), thiên tư (lịch theo tình cảm riêng, tính chất sinh ra vốn có).

- Các từ liên hệ đến điển tích, điển cố, phong tục xưa: thu không, tang hải, can qua, lữ thứ, quan lang, thủ xưởng.

- Các câu cách ngôn, thành ngữ Hán Việt: nhất nhật tại tù, thâm sơn cùng cốc, khổ tận cam lai,...

Việc giải thích những từ ngữ này không hề đơn giản. Chính vì thế mà học sinh từng hiểu sai dẫn đến làm bài lạc đề. Đó là từ cam lai trong khổ tận cam lai, đã bị nhầm lẫn sang thuật ngữ cam lai, cam ghép. Canh gà Thọ Xương, cũng bị bàn luận thành món canh thịt gà của làng Thọ Xương, thì thật quả là không thể không suy nghĩ.

Ngoài ra là không ít từ tiếng Việt thường dùng, nhưng rất khó hiểu như: vong quốc, ai hoài, những lạm. Trường hợp khác, cũng rất khó giải thích như: lâu đài, tài chính, bổ nhiệm, sĩ quan. Đô hộ, chính kiến, Lạc Việt, bộ lạc, di chúc. Xứ, nhuệ khí, tương phùng, công đường, hoa lợi, sĩ tốt, tiếm quyền, ngụ cư, bi kịch, bác sĩ,... Trường hợp đặt quốc hiệu Đại Ngu của nhà Hồ không phải không gây phiền hà cho không ít người ngày nay khi lý giải từ này.

Thậm chí hai từ trí sĩ 致仕 và chí sĩ 志士 ai cũng biết, nhưng hiểu cho đúng nghĩa gốc và ý nghĩa hai từ này thì không phải ai cũng lí giải được. Trong cụm từ Trí sĩ, thì “trí” 致 nghĩa gốc là đến, còn “sĩ” 仕 nghĩa là làm quan, chỉ việc làm quan đã đến lúc nghỉ, và nghĩa của hai từ này là nghỉ quan, tức nghỉ hưu, tương đương từ Hưu trí: hưu là nghỉ, trí là đến, tức là đến lúc nghỉ hưu. Còn Chí sĩ, thì “chí” 志 là chí hướng, “sĩ” 士 là người, ý chỉ người có chí hướng, như Chí sĩ Phan Bội Châu, Phan Châu Trinh,... Vì thế mà từ “Hưu trí” trong tiếng Việt không được viết là “Hưu chí”.

Trong nghiên cứu gần đây của chúng tôi về hai chữ Hoa Lư, thấy rằng đã có hai chữ Hoa Lư được viết bằng chữ Hán khác nhau. Một là Hoa Lư 華閭, trong đó Lư là làng xóm, còn Hoa là Hoa Hạ, ý chỉ nơi đây có nhiều làng xóm, cư dân văn minh, nơi đây cũng vốn từng có nhiều người Hoa sinh sống trước khi nhà Đinh xây dựng kinh đô Hoa Lư. Hai là Hoa Lư 花蘆, trong đó Lư là lau, cỏ lau, còn hoa là hoa lá, ý chỉ nơi có nhiều hoa cỏ lau. Điều đặc biệt là từ Hoa Lư là hoa lau này lại xuất hiện ở trên văn bia và thần tích các làng xã quê nội và quê ngoại của Đinh Bộ Lĩnh, nơi gắn với câu chuyện cờ lau tập trận của Đinh Bộ Lĩnh khi còn là trẻ trâu. Nơi đây hiện còn nhiều địa danh, truyền ngôn như Thung Lá, Thung Lau, Cầu Mỏ (nơi mổ trâu khao quân),... gắn với câu chuyện này. Ngược lại từ Hoa Lư có nghĩa là nơi làng xóm phần vinh thì chủ yếu sử dụng ở khu cố đô Hoa Lư. Điều này nếu không nghiên cứu sâu chữ Hán thì khó có thể phân biệt được như vậy.

Một số giải thích từ tiếng Việt trong *Từ điển tiếng Việt* cũng có những hạn chế nhất định. Chẳng hạn, Từ điển tiếng Việt giải thích từ Ngu dân là dân độn là chưa đủ bởi nó có ý là làm dân ngu đi. Hoa liễu: giải thích là bệnh lậu, nhưng là hoa và liễu. Dân túy không phải thuần túy là túy là say mà túy tinh hoa.

Từ "Vi điện tử" được dịch là hạt điện tử rất nhỏ, là không ổn. Bởi từ "micro-électronique" trong tiếng Pháp chỉ vai trò tính từ nha mạch vi điện tử, thiết bị vi điện tử để chỉ mạch điện tử, hoặc thiết bị điện tử có kích thước cực nhỏ.

Những từ Hán Việt khác được giải thích hoàn toàn sai, như yếu điểm: điểm mạnh, yếu nhân (người quan trọng), giải thích thành nhược điểm. Báo cáo thành bá cáo, giả thiết với giả thuyết, chân tu với trần tu, bàng bạc với bàn bạc, bàng hoàng với bàn hoàn, bàng quan với bàng quang. Khi viết cũng sai, như huyền thiên thành huyền thuyên, phong thanh thành phong phanh, xán lạn và sáng lạng, câu kết và cấu kết, vô hình trung và vô hình chung, v.v..

Dùng từ Hán Việt ghép sai vị trí âm tiết dẫn đến lẫn nghĩa: yếu điểm/điểm yếu, công lao/la công, sinh lễ/sinh lý. Môn đăng hộ đối thực ra là Môn đăng hậu đối.

Trong các di tích ở làng xã được tu bổ, viết lại chữ Hán thì viết nhầm do chữ đồng âm, như: lệ lâm nghĩa là rừng vải thì viết lệ nghĩa là rơi nước mắt. Thánh cung vạn tuế viết thành Thánh cung cùng tuế. Lạc Việt: chim lạc viết thành lạc: khoái lạc, phong châu phong viết chữ phong là gió. Khu tưởng niệm nhà Mạc ở Hải Phòng viết câu đối tiểu nhi đồng 而同, nghĩa là các chi nhỏ nhưng cùng gốc, thì viết nhi đồng 兒童 là trẻ con.

Một trở ngại phổ biến hiện nay là từ Hán Việt đồng âm. Hiện tượng đồng âm cho thấy tính chất phức tạp về quan hệ ngữ nghĩa của từ trong khi sử dụng. Đặc biệt hiện tượng đồng âm giữa các âm tiết Hán Việt như: công 工 (thợ), công 公 (không tư vị, chung), công 功 (sức bỏ ra, sự khó nhọc), công 攻 (đánh, trừng trị) tham gia cấu tạo các từ Hán Việt có yếu tố công: công an, công bố, công binh, công bộc, công chúa, công chức, công đoàn, công hiệu, công hàm, công nghệ, công nhận, công nhật, công kích, phản công, phi công, công thành, công thần, công ty, công bố v.v..

Các yếu tố gốc Hán “công” nêu trên là hiện tượng chữ Hán đồng âm, khác dạng chữ nên nghĩa của chúng khác nhau. Đối với người Việt không học chữ Hán khó mà phân biệt, giải nghĩa các từ Hán Việt có cùng yếu tố “công” một cách rành mạch và có sức thuyết phục. Trong Hoàng thành Thăng Long xưa có điện Long Trì 龍墀 với nghĩa là thềm rồng thì được giải thích là đầm rồng do hiểu nhầm chữ trì là thềm thành trì 池 là ao đầm.

Hiện tượng xung khắc từ đồng âm giữa âm Hán Việt và âm thuần Việt cũng là rào cản đối với việc hiểu và sử dụng tiếng Việt. Ở đây thường xảy ra tình trạng khó có thể phân biệt được đâu là yếu tố gốc Hán, đâu là từ đơn tiếng Việt, chẳng hạn: đông (Hán Việt: hướng đông), đông (Hán Việt - mùa đông), đông (Hán Việt: đông trùng) và đông trong tiếng Việt (đông đúc, đông đặc, máu đông, số đông); hay lang (Hán Việt - con trai), lang (Hán Việt - chó sói), lang (Hán Việt: chái nhà, đường đi trong nhà), lang (Hán Việt - lang thang) và lang trong tiếng Việt (lang ben, lang sống, khoai lang, thầy lang). Trong trường hợp này, người biết chữ Hán sẽ khu biệt những từ đồng âm trên một cách dễ dàng.

Người dạy văn, cũng như dạy tiếng Việt ngày nay khi gặp những bài thơ, văn chữ Hán, thì chủ yếu đi sâu phân tích nội dung, nghệ thuật tác phẩm thông qua phần dịch nghĩa tác phẩm đó, chứ hiểu đúng tinh thần ý nghĩa câu, chữ Hán nguyên văn còn rất hạn chế. Vì thế mà đã hiểu sai lệch nội dung và ý nghĩa nguyên bản. Tiêu biểu trong đó là câu thơ “Cổ thi thiên ái thiên nhiên mỹ 古詩偏愛天然美” trong bài thơ “Khán thiên gia thi hữu cảm” trong “Nhật ký trong tù” của Chủ tịch Hồ Chí Minh. Câu thơ này được dịch trong các sách giáo khoa dạy văn học là “Thơ xưa yêu cảnh thiên nhiên đẹp”. Qua lời dịch câu thơ có thể hiểu đúng là thơ xưa của các nhà Nho chỉ thuần túy miêu tả cảnh đẹp thiên nhiên, gắn với núi sông, trăng gió, khói mây, hoa lá mà hoàn toàn không đả động đến nhân sinh, ý chí, hiện thực xã hội. Cái chính là đã không nắm được cái cốt lõi nhất của câu thơ chính văn là chữ “thiên 偏” (nghĩa là nghiêng, thiên lệch, chứ không phải “thiên” 天 là thiên nhiên). Và như vậy cần hiểu đúng là: thơ xưa nghiêng về việc tả cảnh thiên nhiên đẹp, chứ không thuần nhất chỉ có thiên nhiên không thôi. Câu thơ của vua Lê Thánh Tông thế kỷ XV viết về Nguyễn Trãi là “Úc Trai tâm thượng quang khuê tảo”, được dịch là “Văn chương Nguyễn Trãi lòng soi sáng” hoàn toàn không đúng, mà phải hiểu là “Úc Trai trong lòng rạng vẻ văn chương”, bởi “khuê tảo” 奎藻 chỉ văn chương, chứ không phải chỉ ngôi sao buổi sáng 奎早.

Ngoài ra, còn không ít trường hợp đã dịch ra tiếng Việt rồi, nhưng chưa hiểu hết ý nghĩa sâu xa của nó. Chẳng hạn, ở đền Ngọc sơn có chữ: Ngọc ư tư (được giải thích là: ngọc ở đây, hiểu ra là ở hồ Hoàn Kiếm có ngọc), thực ra nghĩa của nó là “ngọc ở trong hòm, bán hay không bán” điển tích từ học trò Khổng Tử là Tử Công, ý chỉ không muốn để tài đức người hiền mai một, không phí hoài nguyên khí quốc gia. Tại Văn Miếu cũng có từ “Văn tại tư”, nghĩa là: văn ở đây, câu chữ của Khổng Tử có ý trấn an tinh thần môn sinh lúc bị người Khuôn vây hãm.

Tại đền Hùng, có bức đại tự: “Cao sơn cảnh hàng”, được đọc và giải thích khác nhau, thực ra là lấy chữ trong Kinh Thi: Cao sơn ngưỡng chỉ, cảnh hàng hành chỉ (Núi cao thì có thể ngẩng trông lên. Con đường lớn thì có thể đi được). Ý chỉ ân đức vua Hùng khiến người sau càng ngược lên càng thấy lớn lao.

Tại đình làng Mỹ Hạ xã Gia Phương huyện Nho Quan tỉnh Ninh Bình thờ Đinh Tiên Hoàng có bức đại tự: “Đế thế như Hạ”, ý chỉ các đời vua (ở Việt Nam) sánh với thời vua Hạ (Trung Hoa). Thật là tràn đầy lòng tự cường tự cường dân tộc. Chữ Khuê táo với ý nghĩa chỉ văn chương như vừa nêu trên được cha ông ta thể hiện bằng Khuê văn các ở Văn miếu Hà Nội, như một biểu trưng về văn hiến của Thăng Long Hà Nội.

Đây là một trong những biểu trưng di sản văn hóa Hán Nôm vô cùng quý giá, song cũng khá phức tạp và khó khăn trong việc lí giải cận kề ý nghĩa của chúng. Điều đó khiến thế hệ trẻ ngày nay gặp không ít trở ngại trong việc trích tuyển tác phẩm Hán văn để dạy văn hoặc dạy tiếng Việt, cũng như tìm hiểu về di sản văn hóa Việt Nam khi không chú trọng đến nghĩa chữ Hán, văn hóa Hán, thậm chí chỉ là từ gốc Hán Việt.

3. Một số giải pháp

Giải pháp khắc phục những bất cập về kiến thức Hán Nôm của giáo viên dạy tiếng Việt và văn học ở bậc phổ thông, cũng như đối với người nước ngoài, đó là phải nhấn mạnh mảng kiến thức hết sức quan trọng là hệ thống từ Hán Việt mà trọng

tâm là những yếu tố gốc Hán. Đây là vốn kiến thức bắt buộc mà người dạy học cần hiểu chúng một cách thấu đáo.

Các yếu tố gốc Hán được xác định là một âm tiết có vai trò như những mắt xích, có khả năng liên kết với các yếu tố khác tạo nên nhiều từ mới, ví dụ: yếu tố tặc: giặc > không tặc, hải tặc, thủy tặc, lâm tặc, tin tặc...

Mặt khác, trong tiếng Việt nếu thiếu chúng sẽ không thể phiên dịch những thuật ngữ từ ngoại lai mà trong tiếng Việt không có từ tương ứng. Cần nhất mạnh rằng, trong thời kỳ mở cửa, hội nhập với thế giới, số lượng thuật ngữ, từ mới nhập vào tiếng Việt khá nhiều. Đó chính là cơ hội cho những yếu tố gốc Hán phát huy tác dụng của chúng, làm phong phú thêm cho kho tàng tiếng Việt.

Những yếu tố gốc Hán đã, đang và sẽ chiếm vị trí đáng kể trong sự vận động phát triển của tiếng Việt. Chính vì vậy, việc giáo viên dạy Văn và tiếng Việt bậc phổ thông, kể cả việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài cần tích lũy vốn chữ Hán (yếu tố gốc Hán) có vị trí tích cực trong tiếng Việt được tiếng Việt tiếp nhận và hoạt động theo qui luật của tiếng Việt. Đó là nhu cầu bức thiết, nghiêm túc và thực sự khách quan. Vấn đề ở chỗ cần xác định chính xác số lượng yếu tố gốc Hán đưa ra để người học cần nắm được là bao nhiêu từ thực tế vốn có trong tiếng Việt.

Thông qua việc học từ Hán Việt, góp phần tăng cường nhận thức cho người học khi tiếp cận với hệ thống thuật ngữ, khái niệm có âm đọc Hán Việt, chẳng hạn: Hàng đẳng thức, định lí, hình học không gian, đáp số... (toán), vật lí, điện trường, từ trường, li tâm... (vật lí), môi trường, địa mạo, thổ nhưỡng, địa chất... (địa lí); lưỡng tính, thực vật, noãn bào, chủng loại... (sinh vật); công thức, bão hoà, phản ứng, hoá chất... (hoá học); y lí, dược lý, mạch, nam dược, thảo quả, phẫu thuật, nha khoa, nhãn khoa, lão khoa... (y dược); chứng khoán, ngân hàng, kinh doanh, doanh nghiệp... (kinh tế) v.v...

Người sử dụng muốn hiểu một cách chuẩn xác các khái niệm, thuật ngữ thuộc các lĩnh vực khoa học khác nhau đều phải biết nghĩa gốc chữ này

vốn là chữ Hán với vô âm thanh là âm Hán Việt; lượng chữ Hán (yếu tố - hình vị đó đóng vai trò quan trọng trong tiếng Việt, hoạt động tự do, có khả năng liên kết với nhau tạo từ và phiên dịch thuật ngữ ngoại lai một cách thuận lợi.

Tuy nhiên, để giải thích từ Hán Việt, cần giải thích ngắn gọn, chặt chẽ, chính xác, dễ hiểu và dễ nhớ. Chẳng hạn, một số từ Hán Việt trong sách giáo khoa phổ thông như sau:

1/ Ty nạn: lánh đi ở nơi khác, để tránh những nguy hiểm, đe dọa do chiến tranh hoặc tình hình chính trị gây ra cho mình. (trang 35-NV9-Tập I). Giải thích như vậy là hơi dài, nên giải thích như sau: Ty nạn: Ty: tránh; nạn: tai nạn - Ty nạn: lánh đi nơi khác (thường là nước ngoài) để tránh tai nạn.

2/ Thiếu phụ: người phụ nữ đã có gia đình, còn trẻ. (trang 143-NV9-Tập II), cũng nên giải thích như sau: Thiếu phụ: thiếu: trẻ; phụ: người vợ - Thiếu phụ: người vợ trẻ. Như vậy, những người vợ trẻ dù đã có con hay chưa có con cũng đều gọi là thiếu phụ. Còn “những người phụ nữ đã có gia đình, còn trẻ” thì có 2 nghĩa sau:

a/ người mẹ trẻ (nếu người đó đã có con)

b/ người vợ trẻ.

Qua đây, ta thấy rằng sách giáo khoa chú giải từ “thiếu phụ” như trên là vừa dài dòng vừa không xác định.

3/ Tản cư: tạm rời nơi cư trú để đến ở vùng khác, chủ yếu vì chiến sự - trong thời kỳ kháng chiến chống Pháp, nhân dân ở những vùng bị giặc chiếm hoặc có chiến sự ác liệt thường tản cư đến những vùng tự do, dưới sự kiểm soát của chính quyền kháng chiến. (trang 172-NV9-Tập I). Nên giải thích: Tản cư: Tản: phân tán; cư: ở. Tản cư: ở phân tán, ở thưa ra bằng cách tạm chuyển đến ở nơi khác ở trong nước để hạn chế thiệt hại của chiến tranh.

4/ Thiên niên kỷ: từng khoảng thời gian 1.000 năm, tính từ năm một sau công nguyên trở đi (hoặc từ năm một trước công nguyên trở về trước).

(trang 29-NV9-Tập II). Từ này, nên giải nghĩa như sau: Thiên niên kỷ. Thiên: 1.000; niên: năm; kỷ: năm; niên kỷ: năm - Thiên niên kỷ: 1.000 năm.

5/ Sự giao thoa: một khái niệm vật lí học về hiện tượng 2 hay nhiều sóng cùng tần số tăng cường hay làm yếu lẫn nhau khi gặp nhau tại cùng một điểm. Ở đây chỉ sự giao lưu, tác động lẫn nhau của các nền kinh tế trong cùng 1 thời kỳ. (trang 29-NV9-Tập II). Cần giải thích là: Giao thoa: giao: gặp nhau; thoa: cắt nhau. Giao thoa: gặp nhau, cắt nhau. Sự giao thoa: sự gặp nhau, tác động lẫn nhau của các nền kinh tế (nghĩa trong bài).

6/ Luân lí: những quy tắc về quan hệ đạo đức giữa người với người trong xã hội. (trang 16-NV9-Tập II). Chỉ nên giải nghĩa như sau: Luân lí: những quy tắc về đạo đức là đủ, không nên giải thích thêm như trong sách giáo khoa rằng “Các loài vật không có luân lí”, lại thêm cụm từ “giữa người với người trong xã hội” là thừa và rườm rà.

Để giúp cho người dạy và người học lí giải cặn kẽ các thuật ngữ này, cũng như văn hóa Việt Nam, cần thiết dành ra một số thời lượng đáng kể học Hán Nôm. Thực tế này đã diễn ra ở các nước cùng chịu ảnh hưởng văn hóa Hán trong khu vực, như Nhật Bản, Hàn Quốc. Trong chương trình học tiếng và văn hóa phổ thông ở mỗi nước này đều có giờ học chữ Hán nhằm trang bị cho người học khoảng trên dưới một nghìn từ gốc Hán. Ở Việt Nam, cũng cần thiết như vậy, nhất là di sản văn hóa của nước ta bao hàm trong đó kho tàng di sản Hán Nôm đồ sộ và phong phú.

Như vậy, việc dạy và học tiếng Việt cũng như văn hóa Việt Nam không thể không chú trọng đến việc nâng cao vốn văn hoá và vốn tiếng Việt, trong đó có từ Hán Việt và văn hóa Hán Nôm. Cũng cần nhận thức đầy đủ việc dạy và học Hán Nôm ngày nay trong nhà trường là cần thiết, đòi hỏi mang tính cấp bách, cần khẳng định và đặt nó đúng vị trí, vai trò và tầm quan trọng của việc đào tạo con người thời kỳ hội nhập quốc tế, hiện đại hoá đất nước hiện tại và lâu dài.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Ngọc San, “Vài ý về việc chú giải và dịch chữ Hán trong sách *Văn lớp 10*,” *Tạp chí Hán Nôm*, 1 (14)-1993.
2. Nguyễn Danh Đạt, “Về việc dạy và học Hán Nôm trong trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội”, *Tạp chí Hán Nôm*, 2 (11)-1991.
3. Trịnh Khắc Mạnh, “Một số ý kiến về việc sử dụng từ Hán Việt hiện nay”, *Tạp chí Hán Nôm*, 2 (47)-2001.
4. Nguyễn Cảnh Toàn, “Chữ Nho với nền văn hóa Việt Nam”, *Tạp chí Hán Nôm*, 4(56)-2003, tr. 9-15.
5. Nguyễn Đình Chú, “Cần khẩn trương khôi phục việc dạy chữ Hán trong nhà trường phổ thông Việt Nam”, *Tạp chí Hán Nôm*, 2(69)-2005, tr. 16-25.
6. Lại Văn Hùng, Nguyễn Thị Thanh Chung, “Bàn thêm về việc học chữ và đọc hiểu văn bản Hán Nôm”, *Hán Nôm trong nhà trường*, Nxb. KHXH, 2008.
7. Lê Anh Tuấn, “Mấy vấn đề đặt ra từ thực tế giảng dạy Hán Nôm cho giáo viên dạy văn phổ thông cơ sở”, *Hán Nôm trong nhà trường*, Nxb. KHXH, 2008.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

PHÂN TÍCH HỘI THOẠI: MỘT CÁCH TIẾP CẬN (LIÊN) VĂN HÓA

Nguyễn Việt Tiến

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Mục đích của các nghiên cứu phân tích hội thoại là nhằm mô tả các cuộc thoại. Đó là một điều hiển nhiên. Nhưng điều gì sẽ xảy ra trong một cuộc thoại mà các bên tham thoại thuộc các nền văn hóa khác nhau? Các yếu tố bằng lời, phi lời và cận lời của một tương tác hội thoại liên văn hóa là gì? Các qui tắc điều chỉnh hành vi, ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, của các bên tham thoại trong một tương tác hội thoại liên văn hóa là gì? Đó là một mảnh đất hầu như còn hoang sơ, chưa được khai phá, ít nhất là đối với các cuộc thoại bằng tiếng Việt hoặc tiếng Pháp giữa các bên tham thoại là người Việt và người Pháp. Bài viết này nhằm bước đầu đưa ra một số câu trả lời cho các câu hỏi trên và qua đó, vạch ra một số hướng nghiên cứu sâu hơn về các yếu tố cấu thành của một tương tác hội thoại liên văn hóa, làm cơ sở để xây dựng các chương trình dạy và luyện các kỹ năng giao tiếp liên văn hóa. Đó cũng chính là các mục đích cần đạt của ngành phân tích hội thoại theo hướng tiếp cận liên văn hóa.

Abstract: Conversational analysis obviously aims at the art of describing a conversation. Obvious. However, what problem would be occurred in a conversation between speakers of different cultures? What are the verbal, non-verbal and para-verbal elements in an intercultural verbal interaction? What should be the behavior (linguistic and others) of interactants in such interaction? A vast field of study that remains more or less untapped, at least in verbal interactions in french or in vietnamese between French and Vietnamese people. This study attempts to provide some solutions to these questions and thus provide food for thought on further studies on the components of intercultural verbal interaction and on developing training programs to develop the competence of intercultural communication. These objectives should be as conversational analysis of a(n) (inter)cultural approach.

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Une approche (inter)culturelle

Résumé: L'analyse conversationnelle a pour objectif de décrire la conversation. Une évidence. Mais, que se passe-t-il entre les interlocuteurs de cultures différentes dans une conversation? Quels sont les éléments verbaux, non verbaux et paraverbaux d'une interaction verbale interculturelle? Quels devraient être les comportements, langagiers et autres, des interactants dans une telle interaction? Un vaste champ d'étude qui reste peu ou prou inexploité, en ce qui concerne les interactions verbales en français ou en vietnamien entre Vietnamiens et Français tout au moins. Cette étude essaie d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions et trace par là-même des pistes de réflexions vers des études plus approfondies des éléments constitutifs d'une interaction verbale interculturelle et vers l'élaboration de programmes de formation pour développer la

compétence en communication interculturelle. Tels devraient être aussi les objectifs de l'analyse conversationnelle d'une approche (inter)culturelle.

Un membre d'une communauté est toujours sujet et objet de différentes interactions, dont une part importante (aussi bien quantitative que qualitative) est constituée des interactions verbales. Ainsi, une conversation (dialogue, trilogie) est toujours un «ouvrage collectif» co-construit par les participants. Ces derniers sont soumis à un ensemble de «règles conversationnelles» qui régissent leur interaction verbale à tous les égards et à différents niveaux, de la structure de la conversation (ouverture, tours de paroles, clôture) aux éléments constitutifs (éléments verbaux, mais aussi non verbaux et paraverbaux), du sujet abordé aux actes de langage en passant par les relations

avec les paramètres situationnels et entre les interactants. Détecter ces règles et les décrire, tels sont les objectifs de l'*analyse conversationnelle*, une science qui a débuté dans les années 70 du siècle dernier aux Etats-Unis et qui a été poursuivie en Europe, en Grande Bretagne, en Suisse et en France...

Ce qui est important à souligner, à notre sens, c'est que ces règles ne sont pas universelles. Elles peuvent varier énormément d'une culture à l'autre. Ainsi, dans une interaction verbale où les interactants ne sont pas de même culture, les différences d'ordre culturel peuvent intervenir à tout niveau et à tout moment de l'interaction et peuvent conduire à des situations embarrassantes, et ce, malgré la maîtrise parfaite de la langue utilisée par les interactants. Dans le cadre de cette étude, nous nous contentons d'aborder quelques pistes.

1. De la structure de la conversation

Si on peut facilement se mettre d'accord pour dire que la composition en 3 parties d'une conversation – ouverture, corps, clôture – est une universalité, la façon dont les participants effectuent ces parties, surtout les parties qui sont «*ritualisées*», à savoir l'ouverture et la clôture, reflète souvent de grandes différences d'ordre culturel. Ainsi, un manque de connaissances culturelles de l'«*autre*» peut causer des malentendus, voire des chocs culturels affectant le bon déroulement de l'interaction. Un exemple: un Français, en vacances à la Martinique, s'étant égaré, aborde le plus poliment du monde un «*vénérable insulaire*»:

- *Excusez-moi, monsieur, est-ce que vous pourriez me dire de quel côté se...*

Mais ici, vive interruption de l'autre, furieux:

- *D'abord, quand on est poli, on commence par dire bonjour aux gens, avant de leur demander quelque chose!* (Kerbrat-Orecchioni, 1994:51).

S'il en était ainsi, c'est parce que dans la culture française, dans ce genre de situation, l'acte de demande d'excuse peut se substituer à l'acte de

salutation alors que pour les Martiniquais, il faut toujours «*dire bonjour aux gens, avant de leur demander quelque chose.*»

Le tour de paroles est un élément constituant de la conversation. Le temps d'intervalle minimal entre deux interventions est aussi porteur d'empreintes culturelles. D'après une étude de Kerbrat-Orecchioni (1994), le temps d'intervalle minimal entre deux interventions est de 5/10 de seconde chez les Américains, 3/10 de seconde chez les Français. Quant aux Vietnamiens, à notre connaissance, il n'y a pas, jusqu'à présent, d'étude mesurant précisément ce temps d'intervalle mais, à notre avis, dans le tour de paroles chez les Vietnamiens intervient un autre facteur, également d'ordre culturel. C'est le rapport de places des interactants: C'est celui qui est plus âgé ou qui se trouve en position haute qui a le droit d'intervenir, d'interrompre, à même de «*monopoliser*» la parole.

2. Des actes de langage

Un acte de langage peut être commun à plusieurs langues mais la réalisation d'un même acte (par quel moyen, de quelle manière, pour quel objectif...) peut être régie par des facteurs culturels. Deux exemples: acte de salutation et acte d'interrogation.

Chaque acte de langage peut être matérialisé par des moyens linguistiques (mots, expressions, structures) spécifiques («*Chào*» en vietnamien, «*Bonjour/Bonsoir*» en français, «*Good morning/Good afternoon*» en anglais...). D'autre part, une structure linguistique peut être utilisée pour réaliser différents actes de langage. On peut citer le cas de la salutation en vietnamien. Kerbrat-Orecchioni (1994:53) a mentionné «*les principaux types de «greeting questions» susceptibles d'accompagner la salutation chào en vietnamien*». Cette analyse, sans doute inspirée du modèle français, n'est pas tout à fait exacte car en vietnamien, toutes les questions, à une seule condition qu'elles soient appropriées à la situation peuvent être utilisées, dans la communication quotidienne, à la place de ou en guise d'expression de la salutation.

Il en est de même pour l'acte d'interrogation. Si on peut se mettre d'accord pour dire que la question est l'outil principal pour réaliser l'acte d'interrogation dans toutes les langues, ce qu'on fait en posant une question (*Pourquoi pose-t-on une question?*) et, corrélativement, la façon dont on la pose (*Comment la pose-t-on?*) sont quant à eux des éléments régis par des paramètres culturels et sont ainsi très différents d'une culture à l'autre. Pour illustrer ce point, nous empruntons à Han-Up Jang un exemple qu'il a présenté dans sa thèse intitulée «*La politesse verbale en coréen, en français et dans les interactions exolingues*» sur le fonctionnement comparé de la politesse verbale en coréen et en français:

- Un étudiant coréen en France: «*Mon directeur de recherche français m'a réservé un accueil très froid. Il ne m'a même pas demandé si j'étais marié, quel âge j'avais, où j'habitais, etc.*»

- Et un Français ayant vécu un an en Corée: «*Quand un Coréen fait la connaissance d'un étranger, il lui demande très vite son âge, s'il est marié et s'il a des enfants. C'est quasiment un interrogatoire d'état-civil. Pour l'étranger, c'est toujours un peu surprenant au début.*» (Jang, 1993:8).

Sur ce point, les Vietnamiens sont plutôt plus proches des Coréens. Un Vietnamien commence de préférence une conversation avec un(e) inconnu(e) par une série de questions sur l'âge (l'âge étant un critère important pour déterminer le rapport hiérarchique entre les interlocuteurs vietnamiens et pour... choisir les termes d'adresse appropriés), sur la situation de famille - les parents, les enfants...(afin d'exprimer l'intérêt qu'il porte sur son interlocuteur), alors qu'il s'agit bien là des questions taboues dans une conversation entre Français...¹

3. Des éléments constitutifs d'une interaction verbale

Dans une interaction verbale, les éléments verbaux sont souvent accompagnés d'éléments

non verbaux et/ou paraverbaux. Parmi les éléments non verbaux et paraverbaux, on peut citer, par exemple, la posture, le regard, les gestes et mimiques...

3.1. Des éléments non verbaux

Après le tournage de *L'Odeur de la papaye verte*, Tran Anh Hung, le réalisateur a raconté: «*Mes acteurs sont des Vietnamiens de Paris. J'ai dû leur réapprendre à se tenir accroupis, leur réenseigner toute une gestuelle: on ne bouge pas de la même façon en France et au Vietnam.*» (Télérama 2265, 9.6.1993, p.34). Dans ce que Tran Anh Hung a appelé par «*une gestuelle*» dans son domaine, il s'agit justement d'éléments non verbaux dans les interactions verbales.

Parmi les éléments non verbaux, dans une approche interculturelle, on ne peut pas ne pas en considérer deux, à savoir la proxémique et le regard.

- *La proxémique*: La distance est un facteur «*géographique*» mais la façon dont les interactants gèrent ce facteur reflète le degré d'intimité entre eux et la bonne distance entre les interactants varie également d'une culture à l'autre. Selon Stewart, les Américains se tiennent trop loin pour les peuples latins ou arabes mais trop près au goût des Thaïs ou des Japonais. En ce qui concerne les Européens, on peut établir cette distance dans l'ordre graduel décroissant: Scandinaves > Allemands > Français > Espagnoles ou Italiens. (Stewart, 1972, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1994:19).

- *Le regard*: D'après Graham & Sano, dans le contexte d'une négociation commerciale, les Japonais établissent un contact oculaire pendant 13% en moyenne de la durée de l'interaction; les Américains et les Coréens pendant 33%, et les Brésiliens pendant 52% de cette même durée. (Graham & Sano, 1989, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1994:24).

A notre connaissance, il n'y a pas encore jusqu'à ce jour d'étude quantifiant de façon précise, comme dans les exemples ci-dessus, les éléments non verbaux dans une interaction verbale à la vietnamienne. Une chose certaine à notre sens: Une étude de ce type ne pourrait ne pas considérer un certain nombre de paramètres, qui

¹ C'est la raison pour laquelle nous avons proposé, dans une autre étude, que les expressions «*chào hỏi*» et «*hỏi thăm*» en vietnamien devraient être étudiées comme des mécanismes culturels et non pas comme de simples éléments lexicaux.

ne sont pas forcément importants dans d'autres cultures, dont l'âge, le sexe des interactants ou le rapport hiérarchique entre ces derniers. Par ailleurs, une étude de la «bonne distance» et le *timing* du contact oculaire dans une interaction interculturelle seraient intéressants, en ce sens qu'ils permettraient de comprendre comment les interactants de cultures différentes *se voient les uns les autres* et la façon dont ils «s'approchent les uns des autres»² au cours d'une interaction verbale.

3.2. Des éléments paraverbaux

Un exemple: serrer la main à quelqu'un en le saluant.

On peut constater que chez les Vietnamiens, c'est toujours, ou presque, celui qui se trouve en position basse (plus jeune ou inférieur dans l'ordre hiérarchique) qui tend la main le premier. Or, tout le monde sait que dans les pays occidentaux, le berceau de cet acte, c'est bien l'inverse. Notre explication à cela: Serrer la main à quelqu'un en le saluant n'est pas un geste de pure tradition culturelle des Vietnamiens. Mais en «important» ce geste, les Vietnamiens l'ont «apprivoisé» selon leurs critères culturels selon lesquels, les «petits», par respect, doivent saluer les «grands» d'abord, sinon, ils seront mal vus puisqu'accusés de manque de respect.

En guise de conclusion:

1. L'analyse conversationnelle ne doit pas s'arrêter aux éléments linguistiques *de surface* mais doit aussi prendre en considération la *profondeur culturelle*. Dans cette perspective, les «règles conversationnelles» doivent être comprises comme étant un ensemble qui comporte non seulement des règles linguistiques mais également des mécanismes et éléments culturels qui régissent le (bon) déroulement d'une interaction verbale.

2. La linguistique contrastive a apporté des contributions importantes au développement des sciences du langage dont l'analyse

conversationnelle fait partie. L'analyse conversationnelle a certes bénéficié de ces acquis mais en effectuant une étude contrastive dans le domaine d'analyse conversationnelle, nous devons élargir notre champ d'étude aux éléments culturels car c'est seulement par ce biais que nous pouvons comprendre ou mieux comprendre notre objet d'étude, la conversation, sur le plan linguistique.

3. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, sur le plan théorique, tout le monde est conscient de l'importance de la dimension culturelle. Mais, en réalité, les éléments culturels ne sont considérés et traités comme des «ingrédients» qui accompagnent les éléments linguistiques. A notre sens, les éléments culturels devraient être inclus comme éléments constitutifs dans tout programme d'enseignement/apprentissage de langue, et ce, depuis l'élaboration du programme aux pratiques de classe.

4. Comme nous l'avons dit en introduction, cette étude ne trace que quelques pistes de réflexions, lesquelles pourraient servir de cadre pour 1/ des études comparatives plus approfondies des éléments constitutifs des interactions verbales interculturelles, en français et en vietnamien en l'occurrence et 2/ des études en vue de l'élaboration de programmes de formation pour développer la compétence en communication interculturelle chez les étudiants vietnamiens de français et/ou les étudiants français de vietnamiens.

BIBLIOGRAPHIE

1. JANG Han-Up, 1993, *La politesse verbale en coréen, en français et dans les interactions exolingues; applications didactiques*, Thèse de Doctorat, Univ. de Rouen.
2. KERBRAT-ORECCHIONI C., 1994, *Les interactions verbales, Tome III*, Paris, Armand Colin.
3. NGUYỄN Đức Dân, 1998, *Ngữ dụng học, tập I*, Giáo dục, Hà Nội.
4. NGUYỄN Việt Tiên, 1988, *De l'interaction dans l'interrogation en français, une approche pragmatique à l'intention d'un public vietnamien*, Mémoire de DEA de Sciences du langage, Univ. LUMIERE-LYON II.
5. 1993, Vấn đề dụng học trong dịch thuật, *Những vấn đề ngôn ngữ và dịch thuật*, 90-92, Hội Ngôn ngữ học Việt Nam và ĐHSP Ngoại ngữ Hà Nội.
6. 2003, *Hỏi và câu hỏi theo quan điểm ngữ dụng học (Trên cứ liệu tiếng Pháp có so sánh với tiếng Việt)*-Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université Nationale de Hanoi.

² Traduction de «*xích lại gần nhau*», expression vietnamienne parlant d'une situation où les gens qui ne se connaissent pas ou peu ou, surtout, qui ont des points de vue opposés, se familiarisent, sympathisent les uns avec les autres dans une relation.

PHÂN TÍCH THÁI ĐỘ CỦA GIÁO VIÊN–HỌC VIÊN MỘT SỐ TỈNH MIỀN NÚI PHÍA BẮC VỀ NỘI DUNG VĂN HÓA TRONG GIÁO TRÌNH TIẾNG ANH

Hoàng Nguyễn Thu Trang

Trường Đại học Ngoại Ngữ - ĐHQG Hà Nội

Tóm tắt: Nghiên cứu này bước đầu tìm hiểu về quan điểm của giáo viên phổ thông, là học viên của một khóa học bồi dưỡng năng lực sử dụng tiếng Anh, về nội dung văn hóa trong sách học tiếng Anh. Mục đích của nghiên cứu là tìm ra những điểm nổi bật trong suy nghĩ của giáo viên-học viên về nội dung văn hóa. Số liệu về thái độ của 34 giáo viên khu vực miền núi được thống kê từ bảng hỏi và phỏng vấn qua điện thoại; số liệu về bối cảnh giảng dạy của họ được ghi chép từ phỏng vấn trực tiếp với 12 giáo viên. Kết quả phân tích định lượng và định tính cho thấy ảnh hưởng của điều kiện giảng dạy lên cách nghĩ của giáo viên và sự tồn tại đan xen giữa quan điểm truyền thống, quan điểm coi tiếng Anh là ngôn ngữ toàn cầu và sự phạm phê phán. Từ kết quả này, nghiên cứu đưa ra đề xuất về định hướng xây dựng nội dung văn hóa trong giáo trình cũng như hướng tiếp cận nội dung văn hóa trong giáo trình quốc tế ở Việt Nam.

Abstract: This research is the first attempt to understand the perceptions of school teachers, as learners in an English proficiency course, on cultural representation in English textbooks. The aim of this exploratory study was to elicit some salient features in teachers-as-learners' attitudes towards cultural content. The data on teachers' attitudes were collected from a questionnaire and phone interviews to 34 school-teachers in mountainous areas, and the data on their teaching contexts arose from direct interviews to 12 teachers. The quantitative and qualitative analysis shows the impact of teaching contexts on teachers' thoughts and the existence of traditional, English-as-an-International-Language perspectives as well as critical pedagogies. The writer then gives recommendations on presenting culture in an English textbook as well as exploring cultural content in international textbooks in Vietnam.

1. Phần mở đầu

Trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh thời kỳ hội nhập toàn cầu, một trong những mối quan tâm hàng đầu (chỉ sau các khái niệm “ngôn ngữ, học tập và giảng dạy” - Atkinson, 1999, trang 625) là văn hóa (Weninger & Kiss, 2013, trang 1). Trong thế giới không ngừng biến động này, khái niệm văn hóa không còn mang tính tĩnh tại, chỉ tập trung vào các sản phẩm văn hóa hay bó hẹp trong giới hạn địa lý (Weninger & Kiss, 2013). Do đó, nội dung văn hóa được giới thiệu trong chương trình học ngoại ngữ không nhằm cung cấp những thông tin mang tính số liệu về một nền văn hóa mà nhằm phát triển ở người học ý thức về vấn đề liên văn hóa (Baker, 2012), năng lực liên văn hóa, năng lực chuyển dịch ngôn ngữ và chuyển dịch văn hóa (Frustenberg, 2010). Nghiên cứu về văn hóa cũng không chỉ dừng lại ở mức độ thống kê những sản phẩm văn hóa mà còn bao hàm những yếu tố như văn hóa giảng dạy cũng như kinh nghiệm giảng dạy và học tập (DeKeyser, 2010, p. 160). Đây chính là hướng tiếp cận quan điểm của giáo viên-học viên về nội dung văn hóa trong giáo trình Tiếng Anh trong nghiên cứu này.

Tuy nhiên, trong khi các nhà nghiên cứu nhìn nhận về tính động và tính lai ghép của văn hóa, người học, dù là giáo viên, chưa hẳn quan tâm đến những đặc tính này của văn hóa khi khai thác tài liệu học tập. Do đó, nghiên cứu này đổi chiều cách nhìn của người học với những khung lý thuyết cơ bản về văn hóa nhằm tìm ra quan niệm phổ biến trong bối cảnh học tập và giảng dạy đặc thù của họ.

1.1. Cơ sở lý thuyết

1.1.1. Quan điểm truyền thống về nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh

Theo quan điểm mang tính thực chứng này,

khái niệm văn hóa bao gồm Văn hóa (viết hoa) – sản phẩm, văn hóa (viết thường) – hoạt động, văn hóa chủ quan – quan niệm, và văn hóa - con người (Yuen, 2011, trang 459). Những bình diện văn hóa “thể chế, di sản, và hoạt động thường nhật” – văn

hóa khách thể - được coi là tồn tại khách quan, đối lập với thể giới quan giá trị, niềm tin của một cá nhân hay một nhóm người – văn hóa chủ thể (Yuen, 2011, trang 459).

Bảng 1. Phân tích khái niệm văn hóa

Văn hóa khách thể		Văn hóa chủ thể	
Sản phẩm	Hoạt động	Quan niệm	Con người
các cơ sở và di sản văn hóa vật thể (artefacts)	hoạt động thường nhật/ lối sống của một nhóm người cụ thể	thế giới quan, ví như giá trị và niềm tin	những biểu tượng phổ biến hay các cá nhân kiệt xuất

(Nguồn: dẫn theo Yuen, 2011, trang 459)

Quan điểm coi văn hóa là tĩnh tại, mang tính định hướng qui chuẩn và thiên về phân loại này thường được thể hiện trong những nghiên cứu về văn hóa theo các cặp loại suy (Weninger & Kiss, 2013, trang 7). Những nghiên cứu này thường cho thấy sự tập trung vào văn hóa đích thay vì văn hóa của người học (Palfreyman, 2005, trang 212) hoặc tập chung vào những điểm khác biệt, coi đó là lực cản trong quá trình học ngoại ngữ (Hughes, 1986, trang 163).

1.1.2. Quan điểm tiếng Anh là ngôn ngữ toàn cầu về nội dung văn hóa trong giáo trình

Theo quan sát của Risager (2011), kể từ năm 2000 nổi lên sự quan tâm đến “tính phức hợp và lai ghép” của văn hóa (trang 485, dẫn trong Weninger & Kiss, 2013, trang 4), đặc biệt trong bối cảnh tiếng Anh được sử dụng trong giao tiếp trên toàn thế giới. Do đó, giáo trình dạy ngoại ngữ cần bao gồm các yếu tố văn hóa bản địa/ văn hóa nguồn, văn hóa đích và văn hóa toàn cầu (Shin và cộng sự, 2011). Văn hóa nguồn chính là “các nét văn hóa của người học, ngữ liệu văn hóa đích trong đó bao gồm các nền văn hóa của các nước nói tiếng Anh (chủ yếu là các nước phương Tây), và ngữ liệu văn hóa toàn cầu bao gồm đa dạng các nền văn hóa trên thế giới” (Cortazzi & Jin, 1999, dẫn trong Shin và cộng sự, 2011).

1.1.3. Sự thể hiện nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh theo lý thuyết phê phán

Giống với quan điểm thứ hai ở sự tập trung vào

“tính động và không đồng nhất của văn hóa” (Baker, 2009, trang 570), nhưng lý thuyết phê phán chỉ ra sự “thể hiện những chỗ đứt gãy, sự bất bình đẳng, không nhất quán, và ảnh hưởng đan xen lẫn nhau tồn tại trong mọi lát cắt văn hóa” (Atkinson, 1999, trang 627). Nói cách khác, “sự bao gồm” của văn hóa “không loại trừ một dân tộc nào, và nảy sinh trong mối liên hệ giữa những chủ điểm mang tính địa phương, thể chế, xã hội và toàn cầu” (Palfreyman, 2005, trang 212-213).

Theo Cortazzi và Jin (1999), văn hóa là “khung quan niệm, ý tưởng, niềm tin, được sử dụng để lý giải hành động, thế giới quan và nếp nghĩ của người khác” (trang 197, trích trong Shin và cộng sự, 2011). Theo đó, trong dạy học ngoại ngữ, người học được đặt trong môi trường mà họ có thể thách thức và thay đổi chính “bản sắc, giá trị, thế giới quan và nhân sinh quan của họ” (Scarino, 2010, trang 324). Muốn vậy, nội dung văn hóa thể hiện trong một giáo trình phải được nghiên cứu dưới dạng tiềm nghĩa (Weninger & Kiss, 2013) nhằm thể hiện khía cạnh xã hội của văn hóa (Kramersch, 1993).

1.2. Câu hỏi nghiên cứu

Dựa trên định hướng về phân loại các khía cạnh của việc trình bày nội dung văn hóa trong giáo trình theo quan điểm truyền thống, nghiên cứu này nhằm trả lời những câu hỏi sau:

- 1) Giáo viên-học viên coi trọng nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh ở mức độ nào?

2) Nền văn hóa của quốc gia nào được giáo viên-học viên đề cao trong một giáo trình học tiếng Anh?

3) Khía cạnh văn hóa nào (sản phẩm, hoạt động thực tiễn, quan điểm, hay con người) được giáo viên-học viên muốn được đề cập đến nhiều nhất trong một giáo trình học tiếng Anh?

4) Cách thức thể hiện nội dung văn hóa (theo quan điểm thực chứng, tìm hiểu, hay phê phán) được giáo viên kỳ vọng trong giáo trình học tiếng Anh?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp luận

Nghiên cứu này kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng. Trong khi phương pháp định lượng cho thấy cái nhìn khái quát sơ bộ về quan điểm của giáo viên một số tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam đối với nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh, phương pháp định tính nhằm lý giải cho cách nhìn đó.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Người cung cấp số liệu cho nghiên cứu là 34 học viên của một chuỗi khóa học bồi dưỡng năng lực sử dụng tiếng Anh của giáo viên các trường phổ thông ở ba tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam. Họ là giáo viên các trường Trung học phổ thông (16 giáo viên), Phổ thông cơ sở (12 giáo viên) và Tiểu học (4 giáo viên). Họ có thời gian công tác trung bình là 7,8 năm (từ 2 đến 16 năm).

Trong phần trích dẫn ý kiến của giáo viên, tác giả sẽ dẫn theo tên tác giả đặt cho mỗi giáo viên, số năm công tác (ví dụ 2n = 2 năm), đối tượng học sinh họ giảng dạy hiện tại – trước đây (nếu có sự luân chuyển trong quá trình công tác; ví dụ THCS-TH: Trung học cơ sở và Tiểu học), và khu vực họ giảng dạy hiện tại – trước đây (nếu có sự luân chuyển trong quá trình công tác; ví dụ tp-kv2: thành thị - vùng xa).

2.2. Phương pháp thu thập số liệu

Ba nguồn chính số liệu chính của nghiên cứu là phỏng vấn trực tiếp, bảng hỏi, và phỏng vấn qua

điện thoại. Quá trình phỏng vấn trực tiếp được tiến hành sau giờ học trên lớp trong thời gian khóa học bồi dưỡng giáo viên hè 2013. 12 giáo viên- học viên tự nguyện tham gia phỏng vấn phi cấu trúc sau giờ học từ 20-60 phút. Mục đích của phần phỏng vấn này nhằm tìm hiểu về môi trường giảng dạy và quan niệm, lối sống của học sinh khu vực miền núi - đối tượng những giáo viên này trực tiếp giảng dạy. Đây được coi là căn cứ lý giải phần nào số liệu thống kê từ bảng hỏi và phỏng vấn qua điện thoại dựa trên bảng hỏi.

Phần kết quả nghiên cứu chủ yếu báo cáo số liệu thống kê câu trả lời của 34 giáo viên trả lời bảng hỏi (21 giáo viên) và phỏng vấn qua điện thoại (13 giáo viên). Bảng câu hỏi về quan điểm của giáo viên đối với nội dung văn hóa trong giáo trình dạy tiếng Anh được chuyển qua e-mail dưới dạng tệp văn bản đính kèm và đường dẫn tới phần mềm Monkey Survey tới địa chỉ e-mail của 64 giáo viên 5 lớp tham dự khóa học bồi dưỡng giáo viên tại các tỉnh miền núi phía Bắc. Tuy nhiên, sau 1 tháng chuyển câu hỏi đi, chỉ có 21 giáo viên trả lời bằng e-mail có đính kèm phiếu trả lời cho bảng hỏi.

Với những giáo viên tình nguyện cung cấp số liệu điện thoại, tác giả liên lạc với 20 giáo viên, trong đó kết nối được với 18 người và phỏng vấn được 13 người, mỗi người 12-15 phút. Sau phần phỏng vấn qua điện thoại, 10 giáo viên cung cấp địa chỉ e-mail và nhận phần ghi chép lại nội dung phỏng vấn qua điện thoại. Trong số này, 8 giáo viên phản hồi lại qua e-mail với một số chỉnh sửa nhỏ (chủ yếu là thêm thông tin) vào phần ghi chép của tác giả.

2.3. Phương pháp phân tích số liệu

Số liệu được phân tích cả định lượng và định tính. Phần thống kê mô tả được xử lý bằng bảng tính excel nhằm xác định tỷ lệ phần trăm giáo viên đồng quan điểm. Các phần giải thích (trả lời cho các câu hỏi mở trong bảng hỏi và phỏng vấn qua điện thoại) và thông tin nền thu thập được trong phần phỏng vấn trực tiếp được phân tích định tính nhằm xác định căn cứ lý giải cho lựa chọn của giáo viên về các gợi ý liên quan đến việc trình bày nội dung văn hóa trong giáo trình tiếng Anh.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Giáo viên-học viên coi trọng nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh ở mức độ nào?

Tầm quan trọng của nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh được xác định thông qua góc nhìn của giáo viên về sự tồn tại của nội dung văn hóa trong giáo trình, tỷ trọng nội dung văn hóa so với kiến thức ngôn ngữ và mục đích của việc giới thiệu nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh.

3.1.1. Có nên đưa nội dung văn hóa vào giáo trình Tiếng Anh?

Bảng 2. Quan điểm của giáo viên về nội dung văn hóa trong giáo trình Tiếng Anh

	Giáo trình TA chứa nội dung văn hóa?	Giáo viên nên tập trung dạy văn hóa?
Có	94%	75%
Không	0%	13%
Không chắc	2%	6%

Hơn 9/10 số giáo viên được hỏi khẳng định rằng mọi giáo trình học tiếng Anh đều chứa nội dung có liên quan đến văn hóa. Tương tự, 2/3 giáo viên đồng tình với việc tập trung vào giảng dạy cả nội dung văn hóa khi dạy ngôn ngữ. Chỉ có 13% số giáo viên được hỏi cho rằng giáo trình học tiếng Anh chỉ nên tập trung vào kiến thức ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp). Một nửa số này (6%) giáo viên khá dè dặt khi đưa ra quan điểm của mình.

Lý do giải thích cho việc “coi nhẹ” nội dung văn hóa được nhiều giáo viên đề cập đến liên quan đến áp lực thời gian.

“Do thời gian học hạn hẹp lại thêm đặc điểm của học sinh vùng cao chưa biết nhiều về văn hóa Việt, [giáo trình] chỉ nên giới thiệu qua về văn hóa của các quốc gia khác nhau.” (cô Lan, 4n, THCS, kv2)

“Do thời lượng có hạn nên chỉ có thể tập trung giới thiệu về văn hóa trong 1, 2 bài đọc của mỗi khối. Sự phân bổ như vậy cũng hợp lý.” (cô Thanh, 14n, THPT, kv2)

“Theo trọng tâm của từng bài. Có bài tập trung vào ngữ pháp, nhưng cũng có bài có thể giới thiệu về văn hóa” (cô Thơ, 7n, THCS, tp).

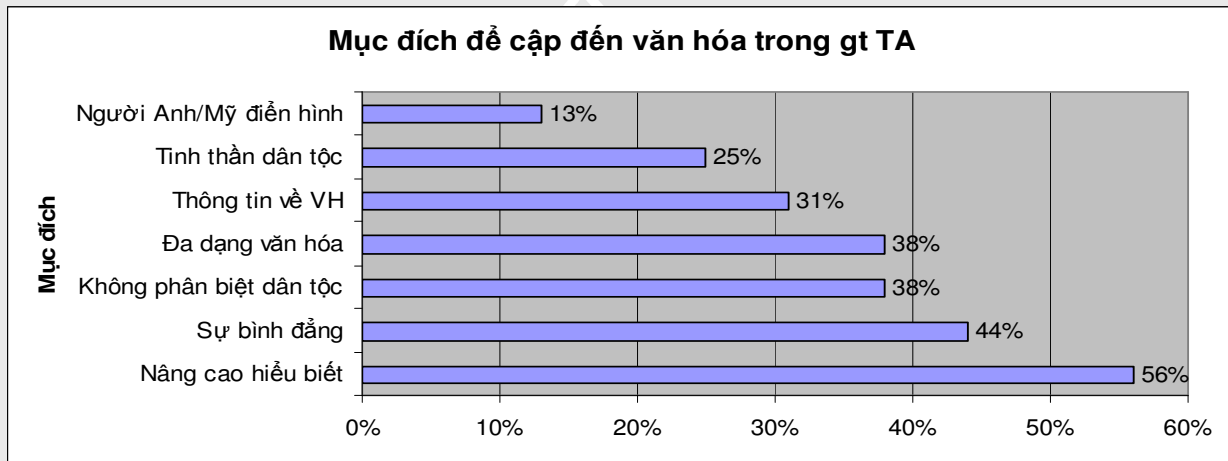
Những cuộc phỏng vấn trực tiếp đều cho thấy phần lớn mối quan tâm của giáo viên là ở các “mẹo” làm bài ngữ pháp, nguồn tài liệu ôn thi, phân tích đề thi từ các kỳ thi trước (trong đó “chủ yếu là ngữ pháp” – cô Thanh, 14n, THPT, kv2) và các hoạt động “luyện thi” khác, đặc biệt là ở những lớp cuối cấp.

Bên cạnh đó, dường như tồn tại ranh giới khá rõ ràng giữa hai khái niệm dạy “ngoại ngữ”/ “dạy [về] ngôn ngữ” và “dạy văn hóa” trong quan niệm của những giáo viên-học viên được hỏi ý kiến. Một số cho rằng vai trò chủ yếu của giáo viên tiếng Anh là dạy [truyền đạt?] kiến thức ngôn ngữ như trong ví dụ sau.

“Không nên tập trung quá nhiều về văn hóa vì mục đích chính vẫn là dạy ngôn ngữ. Những vấn đề văn hóa chỉ nên giới thiệu sơ lược.” (thầy Danh, 5n, TH, kv2)

Dẫu rằng giáo viên chỉ cần giới thiệu sơ lược nội dung văn hóa thì hoạt động sư phạm này cũng mang nhiều ý nghĩa đáng lưu tâm như trong phân tích dưới đây.

3.1.2. Mục đích giới thiệu nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh là gì?



Hình 1. Quan điểm của giáo viên về mục đích giới thiệu nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh

Hơn nửa số giáo viên được hỏi (56%) cho rằng giới thiệu về văn hóa là nhằm nâng cao hiểu biết cho người học.

“Vì chúng tôi [cả giáo viên lẫn học sinh] không được đi du lịch các nơi muốn hiểu biết về chúng” (thầy Chung, 2n, THPT, kv2)

Những thầy cô này cho rằng học sinh miền núi ít có điều kiện sử dụng ngoại ngữ để giao tiếp với người nước ngoài, nên các em cần được tìm hiểu về văn hóa các nước, các khu vực khác nhau trên thế giới.

“Mục đích của dạy ngoại ngữ là giúp cho học sinh tìm hiểu thêm về nhiều nền văn hóa khác nhau” (cô Hạnh, 5n, THCS, kv2).

Một điểm đáng lưu ý là 44% giáo viên đề cao tính bình đẳng của người học khi đề cập đến vấn đề văn hóa. Sự bình đẳng ở đây được một số thầy cô (38%) hiểu là tránh sự phân biệt dân tộc do sự đa dạng về dân tộc trong số học sinh họ dạy – đa số người học là người dân tộc thiểu số.

“Vì học sinh của tôi là người dân tộc nên ngay cả trên lớp học, nếu giáo viên không chú ý đến sự

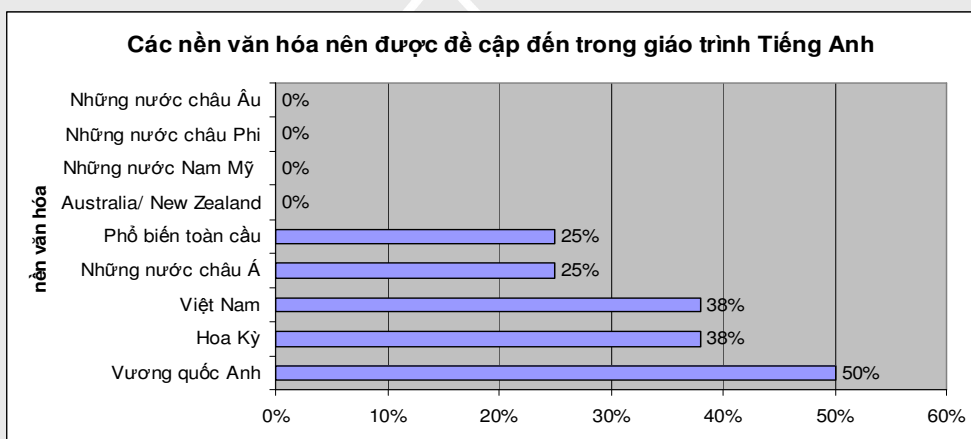
bình đẳng giữa các dân tộc sẽ dễ làm các em không hài lòng. Ví dụ, khi được hỏi mình dân tộc gì, giáo viên, nếu là người Kinh, nên trả lời mình là dân tộc Việt, thay vì nói thẳng dân tộc của mình vì trong lớp đa số là học sinh người dân tộc H'Mông, Thái hay Lào.” (cô Quy, 2n, THPT, kv2)

“Rất nên đề cập đến vấn đề văn hóa trong bài học. Đây là một cách giúp học sinh hiểu hơn về thế giới bên ngoài.” (thầy Hưng, 16n, THPT, tp)

Sự tránh phân biệt dân tộc cũng có nghĩa là nhằm mục đích “Nâng cao tin thần đoàn kết dân tộc. Học sinh của tôi 100% là người H'Mông, nên thông điệp mà tôi muốn truyền tải đến các em là sự đoàn kết giữa các dân tộc” (cô Lan, 4n, THCS, kv2), như ý kiến ¼ số giáo viên nhấn mạnh.

Những mục đích được giáo viên-học viên đề cập đến đều mang tính sự phạm rõ rệt. Đồng thời, mục đích cao đẹp này cũng thể hiện tính phản ánh trong quá trình học hỏi văn hóa nước bạn – học văn hóa người để hiểu hơn văn hóa mình. Tuy nhiên, sự phong phú về mục đích dường như không tỷ lệ thuận với phạm vi các nền văn hóa cần được đề cập đến trong giáo trình học tiếng Anh.

3.2. Nền văn hóa của quốc gia nào được giáo viên-học viên đề cao trong một giáo trình học tiếng Anh?



Hình 2. Quan điểm của giáo viên về các nền văn hóa nên được đề cập đến trong giáo trình học tiếng Anh

Một nửa số giáo viên được hỏi (17 giáo viên) cho rằng giáo trình học tiếng Anh nên chú trọng giới thiệu về văn hóa của Vương quốc Anh. Đứng thứ hai về thứ tự ưu tiên là văn hóa Việt Nam và văn hóa Hoa Kỳ (được 38% số giáo viên được hỏi ủng hộ). Tuy nhiên, nội dung văn hóa Việt Nam dành được nhiều lời giải thích hơn cả.

“Tôi chỉ ấn tượng với những nội dung văn hóa Việt trong giáo trình dạy học ở trường... Giáo trình sử dụng trong chương trình bồi dưỡng giáo viên [dành cho giáo viên –] những người biết rồi thì dễ. Nhưng trong giáo trình tiếng Anh dành cho học sinh [đặc biệt là học sinh miền núi] những người chưa biết – thậm chí có học sinh còn chưa biết gì về chính nền văn hóa của mình thì những nội dung văn hóa, dù không được đề cập đến trực tiếp, là hoàn toàn xa lạ với học sinh.” (thầy Hưng, 16, THPT, tp)

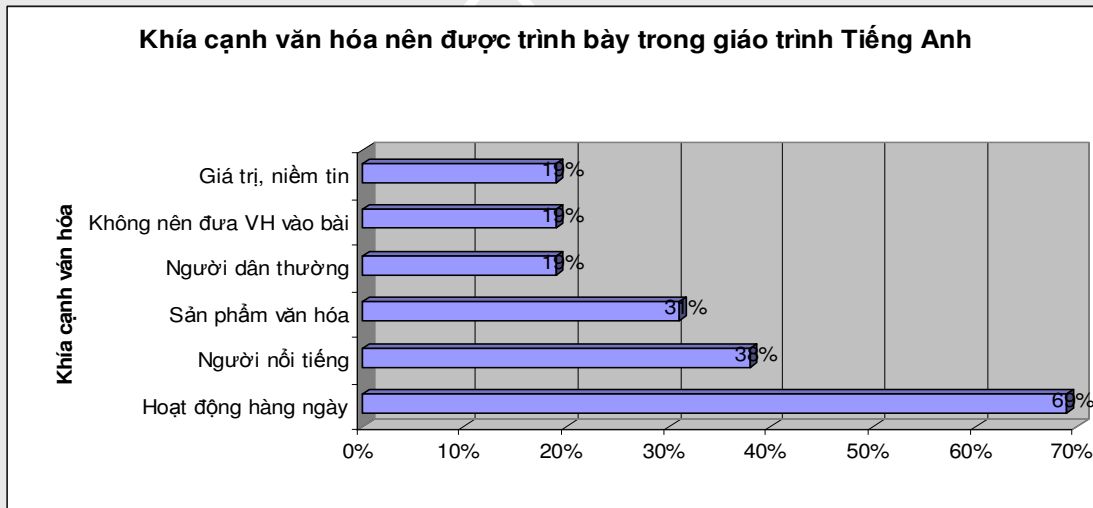
Như vậy, gần 9/10 số giáo viên được hỏi ủng hộ việc đưa nội dung văn hóa Anh-Mỹ vào giáo

trình Tiếng Anh. Trái lại, không giáo viên nào cho rằng giáo trình Tiếng Anh có chỗ để giới thiệu về văn hóa các nước “không liên quan” đến tiếng Anh như các nước châu Âu, châu Phi và Nam Mỹ. Tuy nhiên, đáng lưu ý là khi được hỏi thêm thì 4 giáo viên (ở thành thị) (13%) đặc biệt nhấn mạnh đến văn hóa của các nước phát triển vì họ cho rằng nếu có điều kiện thì sau này học sinh có thể đi học hay đi làm hoặc làm cho các công ty nước ngoài – mà chủ sở hữu của những công ty này được mặc định là đến từ những nước phát triển. Số giáo viên ủng hộ việc giới thiệu nội dung văn hóa của các nước châu Á và số giáo viên nhấn mạnh vào giới thiệu văn hóa chung của nhân loại tương đương nhau, chiếm ¼ số giáo viên được hỏi.

Sự mất cân đối về trọng tâm nền văn hóa cần được đề cập đến trong giáo trình học ngoại ngữ khá tương đồng với mức độ coi trọng các khía cạnh văn hóa nên được trình bày.

HÀNỘI

3.3. Khía cạnh văn hóa nào (sản phẩm, hoạt động thực tiễn, quan điểm, hay con người) được giáo viên-học viên muốn được đề cập đến nhiều nhất trong một giáo trình học tiếng Anh?



Hình 3. Quan điểm của giáo viên về khía cạnh văn hóa nên được trình bày trong giáo trình học tiếng Anh

Mối liên hệ giữa văn hóa và ngôn ngữ dường như lại được nhấn mạnh khi 22 giáo viên (69%) cho rằng một giáo trình học tiếng Anh cần giới thiệu các nội dung văn hóa có liên quan đến phong tục, tập quán, sinh hoạt hàng ngày, đặc biệt là các nguyên tắc giao tiếp.

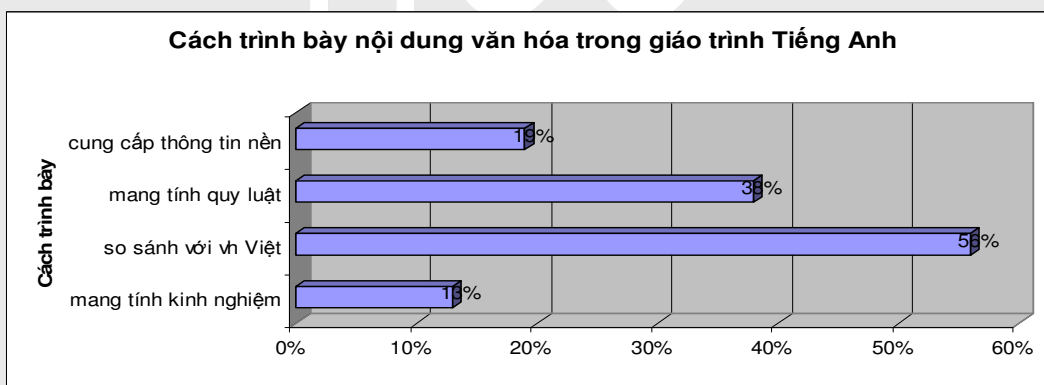
“Nên tập trung vào một số qui tắc giao tiếp để học sinh hiểu về vai trò của ngôn ngữ” (thầy Kiên, 15n, THPT, kv2).

Bên cạnh đó, văn hóa còn được coi là yếu tố tạo nên hứng thú trong bài học vì nội dung văn hóa có liên quan đến người nổi tiếng và các di sản văn hóa lần lượt là 38% và 31% số giáo viên được hỏi coi trọng. Một lý giải giáo viên đưa ra là:

“Ví dụ như các nhà khoa học trẻ phù hợp với độ tuổi của các em, làm gương cho các em, khích lệ các em học tập, vươn lên trong cuộc sống. Nội dung văn hóa phải gần với đời sống của các em.” (thầy Danh, 5n, THCS-TH, kv2)

Những vấn đề mang tính trừu tượng cao như các giá trị đạo đức, niềm tin, tín ngưỡng chỉ chiếm được sự ủng hộ của 19% giáo viên. Cùng số giáo viên như vậy lại khẳng định không nên đưa nội dung có liên quan đến văn hóa vào giáo trình học tiếng Anh. Sự né tránh những nội dung văn hóa mang tính trừu tượng như vậy dường như có liên hệ với cách thức trình bày nội dung văn hóa được giáo viên-học viên kỳ vọng trong giáo trình học tiếng Anh.

3.4. Cách thức thể hiện nội dung văn hóa (theo quan điểm thực chứng, tìm hiểu, hay phê phán) được giáo viên kỳ vọng trong giáo trình học tiếng Anh?



Hình 4. Quan điểm của giáo viên về cách trình bày nội dung văn hóa trong giáo trình Tiếng Anh

Đa số giáo viên (58%) cho rằng nội dung văn hóa nên được trình bày có sự liên hệ, so sánh, đối chiếu với văn hóa Việt. 38% khẳng định rằng “*vì trình độ nhận thức của học sinh còn thấp nên việc thể hiện văn hóa dưới dạng mô hình kiểu mẫu, mang tính quy luật, sẽ giúp học sinh hiểu dễ hơn*” (thầy Thịnh, 13n, TH, kv2).

Một số ít giáo viên cho rằng văn hóa chỉ nên được thể hiện dưới dạng ghi chú, giải thích thêm cho nội dung trong bài (19%) hoặc được mô tả thông qua trải nghiệm của một cá nhân cụ thể.

“*Vì thời gian ở trên lớp không nhiều nên tôi cho rằng chỉ nên lấy văn hóa làm thông tin nền để giải thích cho các em hiểu thêm. Ví dụ, trong bài học về các địa danh, tôi có giải thích thêm để các em hiểu rõ hơn về những nơi được giới thiệu trong sách.*” (cô Lan, 4n, THCS, kv2)

4. Diễn giải về quan điểm giáo viên-học viên đối với nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh

4.1. Giáo viên-học viên coi trọng nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh ở mức độ nào?

Từ kết quả nghiên trên cho thấy đa số giáo viên dường như tách biệt giữa dạy văn hóa và dạy ngôn ngữ do điều kiện thời gian và yêu cầu giảng dạy của nhà trường; họ tập trung chủ yếu vào giảng dạy ngôn ngữ. Tuy nhiên, sự chú trọng thái quá vào ngôn ngữ và sự không để tâm đến nội dung văn hóa trong giáo trình có thể coi tạo nên những rào cản đối với người học trong quá trình hiểu những nội dung ngôn ngữ. Theo các nhà nghiên cứu về ngôn ngữ và văn hóa thì dạy ngoại ngữ cũng chính là dạy văn hóa: “*kiến thức về ngôn ngữ - bao gồm, trọng tâm là, cách sử dụng ngôn ngữ đó - không thể phát triển được nếu không đồng thời phát triển kiến thức về bối cảnh văn hóa, xã hội mà trong đó ngôn ngữ được sản sinh*” (Atkinson, 1999, trang 647). Theo quan điểm này, việc dạy ngoại ngữ thông qua dạy văn hóa giúp người học thành công trong giao tiếp liên văn hóa (Đorđević, 2009, trang 87). Việc dạy văn hóa ở đây nên được hiểu là bao gồm cả văn hóa nhà

trường và trải nghiệm của người học và người dạy trong quá trình học tập (DeKeyser, 2010, trang 160) ví dụ như sự khác biệt về dân tộc giữa giáo viên và học sinh như một số giáo viên đã đề cập đến.

Sự tồn tại khác biệt giữa các dân tộc ở khu vực này dường như là một nguyên nhân quan trọng dẫn đến sự quan tâm sâu sắc của một số (dẫu ít) giáo viên đối với nội dung văn hóa trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ. Họ khẳng định “*mục đích dạy ngoại ngữ với học sinh vùng này là giúp các em hiểu thêm về văn hóa*” (cô Hào, 3n, THCS, kv2). Họ cũng theo quan điểm sư phạm phê phán ở mục đích giáo dục là nhằm “*cải thiện công bằng xã hội và nâng cao địa vị của những nhóm người bị đẩy ra vùng ngoại biên*” (Wharton, 2011, trang 223). Cụ thể là một số giáo viên thẳng thắn chỉ ra rằng học sinh dân tộc ở đây đa số còn thể hiện rất rõ “*sự tự ti*” (thầy Hải, 13n, THPT, tp), rằng giáo viên cần thông qua bài giảng của mình giúp nâng cao “*tinh thần đoàn kết giữa các dân tộc*” (cô Hạnh, 3n, THCS, kv2) và rằng cần tuyệt đối tránh có lời nói hay sự đối xử mà qua đó học sinh có thể nhận thấy dân tộc này siêu việt hơn dân tộc khác (thầy Hưng, 16n, THPT, tp; cô Quỳnh, 2n, THPT, tp). Theo họ, sách giáo khoa “*cần có nội dung văn hóa về người H'Mông*” (thầy Chí, 2n, THPT, kv2), và “*nên đưa những chủ đề gắn gũi với cuộc sống của các em*” (cô Hạnh, 3n, THCS, kv2) và đặc biệt là “*giúp các em hiểu về văn hóa của chính mình vì nếu không biết được mình thì sẽ không học được gì*” (thầy Hải, 16n, THPT, tp). Điểm này có thể nhận thấy trong lời khuyên cáo của Modiano (2001) về chủ nghĩa đế quốc trong hành động thông qua sự loại trừ (“*exclusion,*” trang 339). Nói cách khác, nội dung văn hóa trong giáo trình học tiếng Anh không chỉ tập trung vào văn hóa đích mà cả văn hóa nguồn của người học nhằm mục đích thể hiện sự đa dạng về văn hóa, tinh thần bình đẳng giữa các dân tộc như đã phân tích trong quan điểm quan điểm về tiếng Anh là ngôn ngữ toàn cầu. Tuy nhiên, đây lại không phải cách nhìn của đa số giáo viên được hỏi.

4.2. Nền văn hóa của quốc gia nào được giáo viên-học viên đề cao trong một giáo trình học tiếng Anh?

Đa số giáo viên được hỏi thiên về quan điểm truyền thống ở vai trò của văn hóa Anh-Mỹ trong giáo trình học tiếng Anh. Đây dường như là một kết quả có thể tiên đoán được ở một khu vực vốn thiếu thốn phương tiện giảng dạy và các loại hình truyền thông đại chúng giúp người học tiếp cận với tiếng Anh được sử dụng trong thực tế (Weninger & Kiss, 2011). Bên cạnh đó, Phillipson (1992) và Canagarajah (1999) thông qua hai khái niệm chủ nghĩa đế quốc ngôn ngữ và chủ nghĩa đế quốc văn hóa chỉ ra nguyên nhân của sự ủng hộ nền văn hóa Anh-Mỹ xuất phát từ sự hùng mạnh không thể phủ nhận của hai cường quốc mà ngôn ngữ của chúng được truyền bá trên toàn cầu này. Nói cách khác, tầm ảnh hưởng của văn hóa đích của ngôn ngữ toàn cầu này mạnh đến mức độ mà đa số giáo viên được hỏi ở một vùng ít có sự tiếp cận với những bàn luận về vấn đề văn hóa trong giảng dạy ngoại ngữ gần như mặc định việc dạy ngôn ngữ không thể tách rời khỏi giới thiệu văn hóa đích của những quốc gia này.

4.3. Khía cạnh văn hóa nào (sản phẩm, hoạt động thực tiễn, quan điểm, hay con người) được giáo viên-học viên muốn được đề cập đến nhiều nhất trong một giáo trình học tiếng Anh?

Về trọng tâm của những khía cạnh văn hóa, như trên đã trình bày, giáo viên-học viên về căn bản chỉ quan tâm đến các hoạt động thường nhật hay những nhân vật nổi tiếng được nhắc đến trong giáo trình học tiếng Anh. Trong khi những nhà nghiên cứu (ví dụ Shin và cộng sự, 2011) phê phán cách trình bày nội dung văn hóa dưới góc nhìn mang tính “bề mặt” của khách du lịch, đa số giáo viên-học viên trong nghiên cứu này lại coi đây là một trong những động lực giúp nâng cao tính hấp dẫn của giáo trình học tiếng Anh. Điều này phần nào được giáo viên-học viên lý giải ở thời gian dành cho môn ngoại ngữ trên lớp và quan trọng hơn là đặc điểm của học sinh của họ. Đa số học sinh ở đây là người dân tộc H'Mông và Thái, lại thêm một số dân tộc Lào, sinh sống ở

những khu vực tách biệt với thành thị – những người mà văn hóa Việt chưa hẳn đã thân thuộc với họ.

Việc lựa chọn khía cạnh văn hóa trình bày cho học sinh cũng có mối liên hệ mật thiết với trình độ ngôn ngữ của họ. Việc thể hiện các khía cạnh văn hóa mang tính trừu tượng như giá trị, niềm tin yêu cầu không chỉ sự am hiểu về những nội dung văn hóa thường không được diễn đạt một cách tường minh mà còn đòi hỏi năng lực ngôn ngữ ở trình độ khá cao. Thực tế là bản thân thành viên của một nền văn hóa cũng gặp khó khăn khi diễn đạt những vấn đề liên quan đến giá trị, niềm tin, thế giới quan, nhân sinh quan của nền văn hóa mình vì những giá trị này thường được thể hiện một cách hàm ẩn, dưới dạng những giả định khó có thể nhận biết (Morain, 1997, dẫn theo Tang, 2006, trang 90). Trong những nghiên cứu trước về sự trình bày nội dung văn hóa trong giáo trình tiếng Anh, những giáo trình tập trung chủ yếu vào các di sản văn hóa (ví dụ trong nghiên cứu của García, 2005; Yuen, 2011) đều ở trình độ sơ cấp hoặc tiền trung cấp. Như vậy cách nhìn của giáo viên-học viên trong nghiên cứu này khá trùng với quan sát của Tang (2006) rằng những nội dung văn hóa tinh thần này ít được đề cập đến trong các giáo trình dạy ngoại ngữ (trang 90).

4.4. Cách thức thể hiện nội dung văn hóa (theo quan điểm thực chứng, tìm hiểu, hay phê phán) được giáo viên kỳ vọng trong giáo trình học tiếng Anh?

Chỉ có một số ít giáo viên được hỏi cho rằng nên thể hiện nội dung văn hóa mang tính mô tả kinh nghiệm. Một số lượng không nhỏ giáo viên cho rằng thể hiện nội dung văn hóa mang tính quy luật do trình độ nhận thức và điều kiện tiếp xúc với nhiều nền văn hóa của học sinh còn hạn chế. Ngay cả số giáo viên ủng hộ sự so sánh, đối chiếu các nền văn hóa khác được thể hiện trong giáo trình với văn hóa người học cũng thể hiện sự tập trung vào điểm khác biệt (thay vì tương đồng giữa các nền văn hóa hay các giá trị văn hóa chung). Như vậy, quan điểm của giáo viên về cách thức thể hiện văn hóa theo các cặp loại suy (Weninger & Kiss, 2013, trang 7) dường như thể hiện sự tập

trung vào văn hóa đích thay vì văn hóa người học (Palfreyman, 2005, trang 212) vì sự tập trung vào điểm khác biệt này có thể hé lộ cách hiểu coi văn hóa là rào cản trong quá trình học ngoại ngữ (Hughes, 1986, trang 163).

Tuy nhiên, cách nhìn nhận của đa số giáo viên trong nghiên cứu này không có nghĩa là mọi giáo viên đều mang cái nhìn truyền thống, đề cao sự thể hiện nội dung văn hóa dưới góc nhìn của khách du lịch nhằm thu hút học sinh (vốn ở trình độ thấp) và so sánh, đối lập với văn hóa Việt nhằm làm nổi bật những điểm khác biệt để giải quyết những hiểu nhầm về ngôn ngữ. Một số giáo viên vẫn có cách nhìn mang tính sự phạm phê phán rõ nét. Đây là những giáo viên nhấn mạnh sự thể hiện nội dung văn hóa trong giáo trình, đặc biệt là liên kết môn Tiếng Anh với nội dung của những môn học khác bằng tiếng Việt để học sinh, ngoài việc rèn luyện ngôn ngữ, có thể nhìn nhận các nội dung văn hóa theo nhiều góc độ khác nhau. Đặc biệt hơn, số giáo viên này cho rằng mục đích của sự so sánh này là nhằm thể hiện sự bình đẳng giữa các nền văn hóa, nhằm nâng cao lòng tự tôn dân tộc. Sự định hướng nhằm thay đổi cách nhìn nhận của học sinh về vị thế của nền văn hóa của họ như vậy trùng với quan điểm của Scarino (2010, trang 324) về cách trình bày nội dung văn hóa theo đường hướng sự phạm phê phán.

5. Kết luận

5.1. Tóm tắt nội dung nghiên cứu

Theo quan sát của Weninger & Kiss (2013), “văn hóa lại một lần nữa trở nên nóng bỏng trên những diễn đàn về giảng dạy tiếng Anh” (trang 1). Tính “nóng bỏng” về nhận định của giáo viên-học viên trong nghiên cứu này tập trung ở sự tồn tại một số quan điểm trái ngược nhau trong môi trường giảng dạy mang tính đặc thù. Trong khi tuyệt đại đa số giáo viên đề cao vai trò của văn hóa đích – văn hóa Anh-Mỹ, một số ít lại đặc biệt lưu tâm về sự thiếu vắng văn hóa của người học, đặc biệt là những nội dung văn hóa của những học sinh các dân tộc bị coi thiếu số so với toàn quốc nhưng lại chiếm đa số, và ở nhiều khu vực là toàn bộ, số học sinh mà những giáo viên này giảng dạy

và trông nom hàng ngày. Trong khi đa số giáo viên cho rằng quá trình học ôn của họ cũng như thực tế giảng dạy trên lớp hầu như không có thời gian cho những nội dung văn hóa, số giáo viên đặc biệt đề cao văn hóa Việt kể trên lại khẳng định mục đích của dạy ngoại ngữ cho đối tượng học sinh của họ là giúp học sinh nâng cao nhận thức về đa dạng văn hóa và hiểu hơn về văn hóa của chính dân tộc mình, để tự tin hơn và ý thức rõ hơn về những lợi ích giáo dục đem lại. Nói cách khác, trong khi đa số giáo viên thể hiện quan điểm truyền thống về nội dung văn hóa trong giáo trình, một số giáo viên thể hiện rõ quan điểm sự phạm phê phán trong hoạt động giáo dục ngoại ngữ ở khu vực này.

5.2. Đề xuất về việc trình bày và hướng tiếp cận nội dung văn hóa trong giáo trình

Từ kết quả của nghiên cứu này, cũng như các nghiên cứu trước đây, yêu cầu về sự coi trọng nền tảng văn hóa, sắc tộc đa dạng của người học ngoại ngữ là cấp thiết nhằm giúp họ “xác định được [và nhìn nhận] những quan điểm và tiếng nói khác nhau” (Shin và cộng sự, 2011). Muốn vậy, giáo trình học tiếng Anh sử dụng ở Việt Nam, đặc biệt là ở những khu vực người học ít có điều kiện sử dụng ngoại ngữ này cần có sự tập trung vào văn hóa của người học và tích hợp nội dung văn hóa có liên quan đến những nội dung đã được trình bày ở các môn học khác. Theo lập luận của Tang (2006), kết quả nghiên cứu chuyên sâu về cấu trúc tư tưởng hệ của những ngành khoa học khác có thể làm cơ sở để tiến hành việc giảng dạy ngoại ngữ nên mang tính liên ngành hay đa ngành (trang 90).

Bên cạnh đó, sự đề cao văn hóa của người học không những giúp họ đề cao tính tự tôn dân tộc mà còn giúp thúc đẩy quá trình học ngoại ngữ. Theo gợi ý của Shin và cộng sự (2011) thì “giáo trình nên tích hợp sự đa dạng sắc tộc và nền tảng văn hóa của người học và cho họ quyền để xác định những tiếng nói và quan điểm khác nhau.” Theo quan điểm coi tiếng Anh là ngôn ngữ toàn cầu, Kramsch và Sullivan (1996) cũng khẳng định rằng sự thích hợp toàn cầu và phù hợp địa phương chuẩn bị cho người học ‘trở thành người sử dụng

tiếng Anh trên diễn đàn quốc tế và địa phương và cảm thấy thân thuộc với cả nền văn hóa quốc tế và quốc gia' (trang 211, trích trong Alptekin, 2002, trang 63). Cụ thể là tài liệu giảng dạy “nên liên quan đến bối cảnh địa phương và quốc tế vốn thân thuộc và thích hợp với đời sống của người học” (Alptekin, 2002, trang 63).

Trước khi có được sự thay đổi như vậy trong các tài liệu giảng dạy, bản thân mỗi giáo viên cần nhìn nhận rằng giáo trình ngoại ngữ thực chất cũng chính là một sản phẩm văn hóa và đưa ra góc nhìn mang tính giáo dục, phê phán về những nội dung văn hóa và liên văn hóa (Gray, 2000, trang 274). Nói cách khác, “các giáo trình ngoại ngữ và giáo viên có thể bồi dưỡng tính tự chủ của người học trong môi trường mới mẻ và đầy thử thách bằng cách hướng họ về sự khác biệt (văn hóa),” tạo chỗ cho họ tự xác định vị thế của bản thân và nền văn hóa của họ (Gulliver, 2010, trang 742). Bằng cách thẳng thắn đặt câu hỏi liên quan trực tiếp đến những vấn đề văn hóa, mở rộng những đoạn hội thoại mẫu trong sách giáo trình (McConachy & Hata, 2013, trang 298) và tạo môi trường cho học sinh đưa ra quan điểm của mình, giáo viên không chỉ phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh mà còn “đảo lại vòng chảy thông tin vốn mang tính một chiều,” giáo viên có thể đưa một giáo trình toàn cầu trở thành “công cụ hữu ích trong hoạt động tranh luận về văn hóa và là dụng cụ giáo dục chân chính” (Gray, 2000, trang 281). Việc đưa nội dung văn hóa vào quá trình dạy ngoại ngữ đề cao tính tình huống của ngôn ngữ vì “lúc học sinh hiểu được ngôn ngữ được sử dụng trong một tình huống cụ thể để có thể hiểu được những yếu tố văn hóa chi phối ngôn ngữ cũng chính là lúc họ tiếp thu được nhiều nhất và nhận thấy bài học đầy hứng khởi nhất” (Tomalin và Stempleski, 1993, trang 9).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33(4), 625-654.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching* (196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Keyser, R. (2010). Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bathwater. *International Journal of English Studies*, 10(1), 155-156.
- Đorđević, J. (2009). The integration of the mother culture in the process of teaching and learning English as a foreign language. *Linguistics and Literature*, 7(1), 87-100.
- Frustenberg, G. (2010). Making culture the core of the language class: Can it be done? *The Modern Language Journal*, 94(2), 315-336.
- García, M. C. M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1)
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54(3), 274-283.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2), 154-161.
- Gulliver, T. (2010). Immigrant success stories in ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 44(4), 725-745.
- Hughes, G. H. 1986. An argument for culture analysis in the second language classroom. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 162-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199-212.
- McConachy, T., & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67(3), 294-301.
- Palfreyman, D. (2005). Othering in an English language program. *TESOL Quarterly*, 39(2), 211-233.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Scarino, A. (2010). Assessing intercultural capability in learning languages: A renewed understanding of language, culture, learning, and the nature of assessment. *The Modern Language Journal*, 94(2), 324-329.
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3).

21. Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 1-23. doi: 10/1002/tesq.87.
22. Yuen, K. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466.

Phụ lục 1

BẢNG CÂU HỎI VỀ QUAN ĐIỂM CỦA HỌC VIÊN – GIÁO VIÊN ĐỐI VỚI NỘI DUNG VĂN HÓA TRONG GIÁO TRÌNH HỌC TIẾNG ANH

1. Thầy/cô dạy tiếng Anh đượcnăm.
2. Thầy/cô hiện tại đang dạy học sinh:
A. tiểu học B. THCS C. THPT
3. Giáo trình tiếng Anh có nên tập trung vào nội dung văn hóa?
A. Có B. Không
4. Theo thầy/cô giáo trình học tiếng Anh nói chung nên thể hiện nội dung văn hóa của (những) khu vực nào? (≥ 1 lựa chọn)
A. Vương quốc Anh B. Hoa Kỳ
C. Australia/ New Zealand D. Việt Nam
E. Những nước châu Á F. Những nước châu Mỹ (vd. Brazil)
G. Những nước châu Phi H. Phổ biến trên toàn cầu, không riêng quốc gia nào
5. (Những) khía cạnh văn hóa nào được thể hiện trong giáo trình học tiếng Anh? (≥ một lựa chọn)
A. các tác phẩm văn học, nghệ thuật, âm nhạc và các di sản văn hóa
B. phong tục, tập quán, thói quen sinh hoạt hàng ngày
C. giá trị, niềm tin, tín ngưỡng
D. người nổi tiếng (ví dụ anh hùng trong lịch sử, ngôi sao điện ảnh/âm nhạc/thể thao)
E. người dân thường
6. Theo thầy/cô nội dung văn hóa nên được trình bày như thế nào trong giáo trình học tiếng Anh?
A. Dưới dạng những khái quát về văn hóa của một quốc gia
B. Thông qua trải nghiệm hay quan điểm của cá nhân cụ thể
C. So sánh với nền văn hóa Việt
D. Dưới dạng ghi chú về thông tin nền của những nhân vật trong bài học/ xuất xứ bài học
7. Theo thầy/cô khi đề cập đến vấn đề văn hóa, giáo trình học tiếng Anh cần ... (≥ 1 lựa chọn)
A. không phân biệt màu da, giới tính, địa vị xã hội, dân tộc, ngôn ngữ của người học.
B. đề cao tinh thần dân tộc và lòng yêu nước.
C. khích lệ người học nâng cao hiểu biết về văn hóa của chính họ.
D. đề cao sự đa dạng về ngôn ngữ, xã hội, văn hóa v.v. trong lớp học.
E. cung cấp dồi dào thông tin về nhiều nền văn hóa khác nhau.
F. khuyến khích người học miêu tả cuộc sống của một người Anh/Mỹ điển hình
G

Phụ lục 2: Một số câu hỏi phỏng vấn

- * Thầy/cô dạy tiếng Anh được bao nhiêu năm?
- * Thầy/cô chủ yếu dạy học sinh tiểu học, trung học cơ sở hay trung học phổ thông?
- * Trường hầy/cô dạy cách trung tâm thành phố/ thị xã bao xa?
- * Học sinh của thầy/ cô chủ yếu là người dân tộc gì?
- * Mỗi ngày thầy cô dạy bao nhiêu tiết? Trong mỗi tiết học, thường nội dung (kiến thức/ kỹ năng) nào là quan trọng nhất?
- * Thầy/cô thường dành nhiều thời gian nhất cho hoạt động nào trên lớp (ví dụ, giới thiệu từ vựng, ngữ pháp, làm bài tập ngữ pháp v.v.)?
- * Theo thầy/cô, học sinh của thầy cô hứng thú (ví dụ, chăm chú lắng nghe, tích cực tham gia xây dựng bài) với nội dung nào hơn cả?
- * Theo thầy/cô có nên đưa nội dung văn hóa vào giáo trình học tiếng Anh? Vì sao/ nhằm mục đích gì?
- * Những nội dung văn hóa của quốc gia/ dân tộc nào nên được giới thiệu trong giáo trình học tiếng Anh?
- * Những khía cạnh văn hóa nào nên được giới thiệu trong giáo trình học tiếng Anh?
- * Nội dung văn hóa nên được trình bày theo cách thức nào? (Ví dụ?)

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

LỢI THẾ VĂN HÓA VÀ LỢI THẾ NGHỆ THUẬT TRONG CHIẾN LƯỢC NGOẠI NGỮ THỜI HỘI NHẬP

Nguyễn Hoàng Anh Tuấn

Trường ĐH KHXH& NV-ĐHQG Tp. HCM

Tóm tắt: Bài viết sử dụng hướng tiếp cận liên ngành và liên văn hóa nhằm đưa ra giả thuyết: Chiến lược phát triển ngoại ngữ cho các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam thời hội nhập là tận dụng những hiểu biết về văn hóa và những kỹ năng nghệ thuật để giúp người học tiếp thu ngoại ngữ một cách hiệu quả hơn. Kết quả nghiên cứu cho thấy: Năng lực ngôn ngữ (ngữ pháp và vốn từ vựng) là năng lực chuyên môn hẹp, không đủ giúp người học ngoại ngữ đứng đầu với những thách thức khi giao tiếp trong bối cảnh thời đại hội nhập văn hóa. Để giao tiếp tốt, người sử dụng ngoại ngữ cần bổ sung những năng lực liên ngành/liên văn hóa - chúng tôi gọi đó là lợi thế văn hóa và lợi thế nghệ thuật.

Từ khóa: chiến lược ngoại ngữ, liên ngành, liên văn hóa, lợi thế văn hóa, lợi thế nghệ thuật.

DẪN NHẬP

Xuất phát từ nhu cầu đổi mới toàn diện giáo dục đại học Việt Nam, góp phần thiết thực triển khai Đề án Ngoại ngữ Quốc gia (2014-2020) do Thủ tướng phê duyệt, chúng tôi viết bài *Lợi thế văn hóa và lợi thế nghệ thuật trong chiến lược ngoại ngữ thời hội nhập*. “*Hội nhập, toàn cầu hóa, thế giới phẳng...*” là những danh từ thời thượng mà các chính trị gia và các chuyên gia sính dùng. Đó ám chỉ một hiện tượng mới về xã hội và kinh tế do cuộc cách mạng công nghệ thông tin (IT) mang lại. Nếu Thomas Friedman đặt giả thuyết: sự lan tỏa của thông tin và kiến thức qua Internet đã san bằng mọi cách biệt về lợi thế kinh tế giữa các quốc gia/các thể chế chính trị/các tầng lớp nhân dân... kết quả là một *thế giới phẳng*, ai cũng có cơ hội do công nghệ mới tạo dựng, thì “*hội nhập*” cũng với ý nghĩa gần tương tự: là khái niệm chỉ xu thế thời đại mà công nghệ đã san bằng mọi đường biên giới, một dân tộc dù muốn hay không vẫn phải đối diện với giao lưu tiếp xúc với thế giới. Tuy nhiên, nhiều học giả phê phán giả thuyết về

một xã hội đại đồng bình đẳng của Thomas Friedman là hoang tưởng (trong đó có Alan Phan). Dù cho những thành quả của IT có mang lại cuộc cách mạng vĩ đại về tri thức “nhưng thế giới sẽ vẫn là thế giới ta đã quen biết suốt 5.000 năm lịch sử... Thật sự IT lại có khả năng làm gia tăng sự cách biệt giàu nghèo, học thức và vô học... Người biết sử dụng IT sẽ khôn khéo dùng lợi thế cạnh tranh này để kiếm tiền, kiếm quyền và nhiều đặc lợi hơn so với đám đông còn bở ngỡ” [13: 13].

Tương tự, Đề án Ngoại ngữ của Việt Nam (2014-2020) với tư cách là một chiến lược đào tạo cần khai thác những lợi thế gì, hay chỉ làm gia tăng sự cách biệt giữa những cá thể có năng lực đặc biệt về ngoại ngữ so với “đám đông còn bở ngỡ”? Để giải quyết vấn đề này, bài viết áp dụng hướng nghiên cứu liên ngành và liên văn hóa, với giả thuyết: Chiến lược phát triển ngoại ngữ cho các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời kỳ hội nhập là tận dụng những (lợi thế) hiểu biết về văn hóa và những kỹ năng nghệ thuật để giúp người học tiếp thu ngoại ngữ một cách hiệu quả hơn.

Mục đích của bài viết là đề xuất thuần túy về mặt lý thuyết, những chiến lược trình bày trong này là để khẳng định sự tiên tiến của giáo dục phương Tây nhưng đến nay vẫn còn mới mẻ và xa lạ đối với lịch sử giáo dục ngoại ngữ của Việt Nam. Vì thế bài viết sẽ không đáp ứng những kỳ vọng về một nghiên cứu thực chứng, hay một nghiên cứu thực trạng-giải pháp với những số liệu định lượng cụ thể.

1. Khái niệm “liên ngành” và “liên văn hóa”

1.1. “Liên ngành” như một định hướng nghiên cứu, một chiến lược đào tạo ngoại ngữ

Trước hết, trong thời đại hội nhập, “liên ngành” là một bước chuyển của nhận thức về tính cách đa tầng của những vấn đề khoa học đang

được đặt ra, như một sự phản ứng đối với sự chuyên môn hóa ngày càng cao của những chuyên ngành khoa học ổn định. Do những yêu cầu khách quan và cả những hạn chế chủ quan của bối cảnh thời đại, khoa học khởi nguyên từ tư duy tổng hợp, rồi đi vào quỹ đạo phân tích, chuyên sâu. Thời cổ đại đã xuất hiện một hình mẫu “nhà khoa học liên ngành” như Aristoteles (384-322 TCN). Nhưng khi thời đại “mặt trời triết học đã lặn” (con người kiểu mẫu ấy qua đời), nhân loại hầu như chỉ còn những con người “thường thường bậc trung” (hạn chế chủ quan), trong khi khoa học ngày càng phát triển đòi hỏi có sự phân công chuyên môn hóa để đi vào từng khía cạnh của vấn đề (yêu cầu khách quan). Tư duy phân tích – chuyên môn hóa có tính ưu việt của nó; nhưng bản chất thế giới luôn chằng chịt các mối liên hệ biện chứng, trên bước đường tiến hóa, người ta chợt nhận ra, không thể nhận thức thế giới một cách đơn lẻ và siêu hình, mà cần liên ngành dựa trên nền tảng phát triển cao của các khoa học phân tích đã có sẵn. Đó chính là hướng nghiên cứu và đào tạo mang *tính hợp đề* (synthese).

Thứ hai, “liên ngành” là một khái niệm mô tả thực tế diễn ra trong lý luận và nghiên cứu một ngành khoa học mà có hơn một chuyên ngành tham gia. J.Kokelmans (1979) đã thử tìm cách khu biệt khái niệm “liên ngành” (interdisziplin) với những khái niệm cùng loại như: *đa ngành* (multidisziplin), *đa số ngành* (pluridisziplin), *xuyên ngành* (transdisziplin). Nhưng, thử nghiệm cắt nghĩa của J. Kokelmans không đạt kết quả, không tạo được một thuật ngữ có tính chính xác khoa học. Bởi vậy, J.Mittelstrass đề nghị nên xác định sự chuyên ngành hóa đích thực là sự xuyên ngành - tức là “làm cho các ngành riêng lẻ không còn như nó vốn có” [Mittelstrass, dẫn theo 12: 20]. Trong khi phương Đông thời kỳ cổ trung đại, khoa học còn ẩn mình trong tư duy tổng hợp sơ khai “*Nho, y, lý, số gắn liền / Văn, sử, triết bất phân*”, phương Tây thời kỳ cổ điển (cuối thế kỷ VI - đầu thế kỷ V TCN), thế giới quan của người Hy Lạp đã không ưa *tính chuyên nghiệp hẹp*. Một nhà triết học tài năng có thể có những phát minh toán học và thiên văn học, một nhà điêu khắc nổi tiếng

không những có thể xây dựng đền đài mà còn có thể tô vẽ nó, có thể biên soạn một chuyên luận khoa học... và đa số những người Hy Lạp nổi tiếng mà ký ức còn lưu lại hậu thế là các nhà thơ [14: 325].

Chính vì thế, “liên ngành” còn là một chính sách văn hóa, một chiến lược giáo dục, đào tạo toàn diện con người. “Nhà nước Aten quan tâm đến đời sống văn hóa của công dân bằng cách tạo cho họ khả năng tham gia vào ngày hội và đi xem hát. Thợ thủ công và thương nhân nghèo được trợ cấp để đi xem hát. Những cuộc thi đấu thể thao trong một thời gian dài là đặc quyền của giới quý tộc thì nay đã trở thành quyền của mọi công dân Aten” [14: 325].

Trong chiến lược đào tạo ngoại ngữ, chúng tôi kêu gọi “liên ngành” trên các bình diện: 1. Về phương pháp dạy ngoại ngữ, cần áp dụng phương pháp của các ngành khoa học xã hội và nhân văn khác trong đào tạo ngoại ngữ, điển hình là phương pháp so sánh của văn hóa học, phương pháp luyện giọng và trình diễn của các ngành nghệ thuật (sân khấu, điện ảnh); 2. Về chuẩn mực đào tạo nguồn nhân lực ngoại ngữ, cần đánh giá năng lực ngoại ngữ trên “năng lực liên văn hóa” và năng lực “trình diễn” ngôn ngữ.

1.2. “Liên văn hóa” như một yêu cầu của thời đại, một năng lực giao tiếp ngoại ngữ

“Liên văn hóa” (intercultural) là một khái niệm ra đời trong thời đại mà giao tiếp là một yếu tố then chốt của thành công (thế kỷ XXI), đã xa rồi những thời kỳ mà mỗi quốc gia, mỗi nền văn hóa vẫn có thể tồn tại được trong chính sách “bế quan tỏa cảng” và bùng bít thông tin. Tiền tố “liên” biểu thị “mối quan hệ”. Tính từ “liên-văn hoá” hàm ý một quan niệm rằng, cứ hai nền văn hoá trở lên thì chắc chắn có quan hệ với nhau theo cách nào đó [8]. Trong quan hệ “đa văn hoá” như vậy, cần một *sự hòa giải toàn diện* những “xung đột văn hóa” như xung đột tư tưởng/tôn giáo/chính trị... Đó là một thái cởi mở và khoan dung, giúp ta tránh được mọi cám dỗ của óc cuồng tín tôn giáo và thuyết “bảo căn” (fundamentalism), tư tưởng cục bộ, toàn thủ (integrist), vị chủng. Trong viễn

tượng chính trị, liên văn hóa cũng là một tên gọi khác của *tinh thần cộng hòa-dân chủ*, không chấp nhận sự độc quyền thống trị. Trong giáo dục - là viễn tượng quan trọng nhất, thái độ, tinh thần và *sự thức nhận liên văn hóa* cần được dạy và học trong gia đình và xã hội, từ nhà trẻ cho đến đại học, trong tư tưởng lẫn hành động [2].

Tính liên văn hoá hàm ý một *mối quan hệ bình đẳng / đối thoại đóng vai trò một nguyên lý*,... giữa những nền văn hoá khác biệt như những chủ thể bình đẳng với các quyền bình đẳng. Đó là nền tảng để chấp nhận người khác với tính căn nguyên độc đáo của họ trong khi vẫn nhận biết sự khác biệt và đa dạng. Nó mặc định sự gạt bỏ mọi hình thái của thuyết trung tâm (thuyết coi châu Âu là trung tâm, thuyết Trung Quốc là trung tâm, thuyết dân tộc Arian là trung tâm, v.v.) và tạo dựng một nền tảng để phát triển sự giao tiếp và liên đới [8].

Claude Clauzet, định nghĩa “liên văn hóa” là *“toàn bộ các tiến trình phát sinh do sự tương tác giữa các nền văn hóa, trong mối liên hệ trao đổi qua lại và với mục đích bảo toàn bản sắc văn hóa tương đối của các bên tham gia”* (1990). Martine Abdallah-Preteille nhắc nhở thêm rằng: *“cái chính yếu không phải là miêu tả các nền văn hóa mà là phân tích xem điều gì đang diễn ra giữa các cá nhân hay các nhóm thuộc những nền văn hóa khác nhau, phân tích các thói quen xã hội và giao tiếp của mỗi nền văn hóa”* (1999) [4].

Vì thế, từ những năm 70 của thế kỷ XX, liên văn hóa đã được các nhà sư phạm phương Tây đề xuất như *một hướng tiếp cận mới trong việc giảng dạy ngoại ngữ* - nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp cho người học những kiến thức về văn hóa song song với quá trình giảng dạy một ngoại ngữ, giúp nâng cao năng lực giao tiếp của người học [4]; *một năng lực giao tiếp ngoại ngữ, một chiến lược tiếp cận đối tượng tham thoại* bằng thái độ chấp nhận các giá trị, niềm tin, cách ứng xử - văn hóa của bản thân chỉ là tương đối, không duy ngã độc tôn, tự biết đặt mình vào vị trí bình đẳng với đối tác và tôn trọng sự khác biệt văn hóa. Theo Đỗ Bá Quý: “Năng lực giao tiếp liên văn hóa là một tổ hợp của ba khối kiến thức gồm *năng*

lực tri thức ngôn ngữ (đích), năng lực tri thức thế giới và năng lực chiến lược giao tiếp” [5].

2. Lợi thế văn hóa

2.1. Lợi thế của mối quan hệ liên ngành ngôn ngữ và văn hóa

Lời nói và kho tàng ngữ ngôn của văn hóa

Nhà ngôn ngữ học nổi tiếng F. de Saussure đã khu biệt và chỉ ra mối quan hệ giữa *ngữ ngôn* (langue) và *lời nói* (parole): “Trong khi *lời nói* hình thành nên dữ liệu có thể trực tiếp tiếp cận được thì *ngữ ngôn* là *một kho tàng được thực tiễn nói năng của những người cùng thuộc một cộng đồng ngôn ngữ lưu lại*, một hệ thống ngữ pháp tồn tại dưới dạng thức tiềm năng trong mỗi bộ óc, hay nói cho đúng hơn, trong các bộ óc của một tập thể; vì ngôn ngữ không có mặt đầy đủ trong một người nào, nó chỉ tồn tại một cách vẹn toàn trong quần chúng. Ngược lại, *lời nói* là một hành động cá nhân do ý chí và trí tuệ chi phối... *ngữ ngôn* có tính xã hội, tính cốt yếu, trừu tượng, bất biến... *Ngữ ngôn* và *lời nói* gắn bó khăng khít và giả định lẫn nhau: *Ngữ ngôn* là cần thiết cho hiệu quả của *lời nói* có thể hiểu được; về phương diện lịch sử, *lời nói* có trước, làm *ngữ ngôn* biến hóa. Vì thế, Saussure viết: “*Ngôn ngữ vừa là công cụ, vừa là sản phẩm của lời nói*”. Thuật ngữ *langage* chỉ khả năng ngôn ngữ nói chung, tức là năng lực chung đối với việc thụ đắc và sử dụng ngôn ngữ [11: 47-48].

Theo lý thuyết của Saussure¹, kho tàng ngữ ngôn là trầm tích của văn hóa, mà người sử dụng nó bất luận là người bản xứ hay người nước ngoài phải trải qua một quá trình tích lũy lâu dài mới có được một năng lực ngôn ngữ đạt chuẩn. Điều này lý giải về một nghịch lý mà lâu nay rất nhiều người ngộ nhận rằng “học ngoại ngữ cho lắm cũng không bằng người bản xứ”, nhưng, thực tế cho thấy cũng giống như nhiều người Việt Nam thì không đạt môn *Tiếng Việt thực hành*, người bản xứ đi thi các chứng chỉ quốc tế tiếng mẹ đẻ vẫn trượt như thường. Và đó không phải là hiện

¹ F. de Saussure 2005: *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*, Cao Xuân Hạo dịch, Nxb KHXH, H. [11].

tượng cá biệt. Nguyên do, người nước ngoài, cũng như người bản xứ, khi sử dụng ngôn ngữ dân tộc mình là đang sử dụng *lời nói* - một hành động cá nhân, còn hiệu quả sử dụng của họ đến đâu thì còn tùy thuộc vào năng lực thủ đắc *ngữ ngôn* hay kinh nghiệm xã hội mà họ từng trải. Và, cơ hội để có được năng lực đó chia đều cho cả hai: người học ngoại ngữ và người bản xứ.

Vì ngộ nhận nên khi chọn giáo viên dạy tiếng Anh, Sở Giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh đã đánh giá quá cao giáo viên nước ngoài dạy tiếng Anh thay vì chọn giáo viên người Việt, điều này bộc lộ thói sùng ngoại của người Việt Nam hơn là nhu cầu thực học².

Nghĩa của từ và giá trị văn hóa của từ

Khi học tiếng Pháp, nhiều sinh viên cảm thấy khó khăn khi phải hiểu từ “soleil” trong với nghĩa là “nắng” thay vì chỉ hiểu là “mặt trời”. Tương tự ở các ngoại ngữ khác vẫn thường có hiện tượng này. Như tiếng Anh, “sheep” có nghĩa là “con cừu”, nhưng món thịt cừu được bày trên bàn ăn lại là “mouton” (mượn của tiếng Pháp). Vấn đề là khi gặp từ “soleil”, làm sao có thể liên tưởng ngay đến nghĩa là “nắng”? Khi phải gọi tên món thịt cừu, làm sao ghi nhớ phải dùng từ “mouton” thay vì từ “sheep”. Saussure đã gợi ý đến khái niệm “*giá trị*” trong nghiên cứu ngôn ngữ học, theo hai cách: 1) Đó là kết quả của những quan hệ qua lại với các thành viên khác của hệ thống; 2) Đó là kết quả của những quan hệ qua lại của hai mặt trong ký hiệu ngôn ngữ. “Một từ có thể đem đối lấy một cái gì không cùng dạng: một *ý niệm*, ngoài ra, nó có thể đem so sánh với cái gì cùng tính chất với nó: một từ khác. Một từ không những mang một *ý nghĩa* mà còn mang (chủ yếu là) *giá trị*” [11: 54]. Mà, *giá trị* của một từ có liên quan đến giá trị văn hóa. Mỗi một nền văn hóa có một hệ giá trị riêng có ảnh hưởng đến cách hiểu và ý nghĩa của từ ngữ thuộc nền văn hóa đó.

Văn hóa nhận thức như một logic tri nhận ngôn ngữ

Vào cuối những năm 1950, xuất hiện hướng nghiên cứu liên ngành, kết hợp ngôn ngữ học với khoa học tri nhận - khảo sát quá trình tâm trí trong việc thụ đắc và sử dụng tri thức ngôn ngữ. *Ngôn ngữ học tri nhận* kêu gọi tiếp cận ngôn ngữ dựa trên kinh nghiệm của con người về thế giới và cách thức mà con người tri giác và *ý niệm* hóa thế giới. *Ý niệm* là những biểu tượng tinh thần phản ánh cách thức chúng ta tri giác thế giới xung quanh và tương tác với nó, bao gồm cả sự liên tưởng và những ấn tượng – một trong những kinh nghiệm của người sử dụng ngôn ngữ [11: 210].

Một đứa trẻ sinh ra học ngôn ngữ mẹ đẻ bằng cách gì nếu không phải là bằng *ý niệm*, thông qua sự tương tác của nó với môi trường xung quanh - gia đình và xã hội. Đầu tiên nó học nói bằng cách bắt chước theo cha mẹ, sau đó, lớn lên, đến trường học, nó mới học đọc và viết. Thế nhưng, theo khẳng định của Bộ trưởng Phạm Vũ Luận, “*việc đào tạo, dạy học Ngoại ngữ của Việt Nam hiện nay không giống một nước nào trên thế giới... ở Việt Nam, học sinh, sinh viên học ngoại ngữ nhưng không nói chuẩn hay để người khác hiểu được mình đang nói, nghĩ gì. Việc dạy ngoại ngữ ở trường phổ thông chưa có những tiêu chí cụ thể mang tính tuyệt đối, trình độ của giáo viên chưa đạt được yêu cầu đề ra*”³. Vậy, cái “không đạt chuẩn” của giáo dục ngoại ngữ Việt Nam là không có năng lực “nói chuẩn để người khác hiểu”, là do sai chiến lược - đi ngược với logic tri nhận ngôn ngữ (trước phải học nói, sau mới học ngữ pháp).

2.2. Lợi thế của “cái nhìn liên văn hóa”

Lợi thế khi thấu hiểu những khác biệt văn hóa

Đôi khi những mâu thuẫn xung đột khi giao tiếp liên văn hóa chỉ xoay quanh sự khác biệt giữa cách nói, cách dùng từ và cách hiểu của mỗi nền văn hóa. Điều này cần phải thận trọng suy xét nguyên nhân của một “cú sốc văn hóa” là do “rào

² Xem bài báo “Giáo viên Việt thua trên sân nhà”, *Báo Phụ Nữ*, <http://phunuonline.com.vn/xa-hoi/giao-duc/giao-vien-viet-thua-tren-san-nha-/a78478.html> [10].

³ Xem bài “Ngành giáo dục liệu có “kham” nỗi khi dạy và học Ngoại ngữ yếu kém?” đăng trên *V.O.V.VN*, <http://vov.vn/xa-hoi/nganh-giao-duc-lieu-co-kham-noi-khi-day-va-hoc-ngoai-ngu-yeu-kem-331855.vov>

cản ngôn ngữ” chứ không thể vội vàng đánh giá đối phương “thiếu văn hóa”.

Học giả người Nhật - Takeo Doi [3: 13-15] tâm sự:

“Tôi cảm thấy lúng túng trước sự khác biệt giữa lối nghĩ và cảm của mình với lối nghĩ và cảm của người Mỹ [...] Và tôi bắt gặp mình đang tự nghĩ rằng một người Nhật thì sẽ không bao giờ thô thiển hỏi một người lạ rằng ông ta có đói không, mà sẽ làm món gì đấy mời ông ta chẳng cần phải hỏi [...] Một trường hợp nữa cũng trong những ngày đầu tiên tôi ở Mỹ-khi một nhà tâm thần học đã làm cho tôi một việc tốt, tôi đã không nói *cám ơn* (thank you) như người ta trông đợi, mà lại nói “*tôi lấy làm tiếc*” (I’m sorry). Ông lập tức nhìn tôi một cách lạ lùng “*Anh lấy làm tiếc cái gì chứ?*”. Tôi hết sức bối rối. Tôi hình dung mình khó mở miệng nói lời cảm ơn bởi thấy điều đó hàm ý một sự quá bình đẳng với con người thực ra là cấp trên của mình. Tôi đã bắt đầu có ý niệm mơ hồ về khó khăn mà tôi phải có dính dáng đến cái gì đó còn hơn là hàng rào ngôn ngữ”.

“Một điều khác làm cho tôi bực mình: tục lệ chủ nhà người Mỹ hỏi khách trước khi ăn là anh ta thích uống rượu hay nước ngọt. Rồi nếu khách xin rượu, chủ nhà sẽ hỏi anh thích rượu scotch hay rượu bourbon, muốn uống nhiều hay ít và uống theo kiểu nào... Sau khi ăn xong, anh ta lại phải chọn uống cà phê hay trà, và còn chi tiết hơn nữa - muốn uống có đường hay, sữa... không... Sao mà họ bắt khách phải chọn lựa lắm thứ vớ vẩn đến thế [...] Và có lẽ tôi nên chấp nhận nó đúng như nó là thế, như tục lệ Mỹ, thì hay hơn”.

Trong khi tục lệ của Nhật khi mời khách không phải bạn thân của mình là phải nói một câu khiêm nhường “*có thể món này không hợp khẩu vị của anh nhưng...*” Đàng này một chủ nhà người Mỹ có khi lại tự hào miêu tả mình nấu món ăn như thế nào, mà không cho khách có lựa chọn nào khác, trong khi cho khách tự do chọn đồ uống trước hay sau đó. [Hơn nữa] câu “*please help yourself*” (xin cứ tự nhiên nhé) mà người Mỹ dùng thật khó lọt tai tôi trước khi tôi trở nên quen với lối nói chuyện tiếng Anh. Tất nhiên nghĩa câu ấy chỉ đơn giản “xin cứ dùng thức gì bạn muốn, đừng ngại” nhưng dịch từng chữ thì có vẻ như “không ai giúp bạn đâu” và tôi không thể biết làm sao mà nó lại diễn

đạt một thiện ý. Sự nhạy cảm Nhật Bản đòi hỏi rằng, khi đãi khách, chủ nhà phải nhạy cảm nhận biết khách cần gì và tự mình giúp khách. Để mặc một người khách không thân với gia đình “*help yourself*” (tự phục vụ) sẽ có vẻ cực kỳ thiếu tôn trọng. Điều đó còn làm cho tôi tăng thêm cảm giác người Mỹ là một dân tộc không thể hiện sự trọng thị và nhạy cảm đối với người khác như người Nhật [3:15-16].

Tuy nhiên, dưới cái nhìn của người Mỹ, có thể họ sẽ cho rằng lối ứng xử theo nhạy cảm và cách dùng từ kính ngữ cầu kỳ của người Nhật là một hình thức “*lịch sự kiểu Nhật*” - giả tạo.

Và Takeo Doi [3: 16-17, 97] nhận định: “Vì sao người Nhật và người Mỹ khác nhau thế [...] tôi rất chú ý đến những từ mà họ sử dụng [...] Khi tôi sang Mỹ tôi thấy những nhà tâm thần học ở đó ghi lại những điều bệnh nhân nói bằng chính tiếng của dân tộc họ và theo đuổi việc xem xét bệnh lý của bệnh nhân với cách nói của chính họ [...] Các học giả đã đưa ra nhiều lý thuyết khác nhau về cung cách tư duy của người Nhật, nhưng phần lớn về sau đều tán thành rằng so sánh với tư duy phương Tây thì nó không có tính logic mà mang tính trực giác”.

Trịnh Đức Thái khi nghiên cứu kịch bản (tổ chức cấu trúc) của giao tiếp buôn bán giữa người Việt Nam và người Pháp, đã có phát hiện lý thú: Sự vắng mặt trong các ngữ đoạn của các nghi lễ mở đầu và kết thúc trong tiếng Việt và sự có mặt thường xuyên của chúng trong tiếng Pháp là khác biệt rõ nét nhất. Trong giao tiếp liên văn hóa sẽ có những hiểu nhầm: Người Pháp sẽ cho rằng người Việt bất lịch sự khi không thực hiện các nghi lễ chào hỏi hay cảm ơn. Mặc cả là một đặc thù của giao tiếp buôn bán Việt Nam (về nguyên tắc nó không được chấp nhận tại Pháp). Người Việt còn có thói quen linh hoạt - không ổn định trong ứng xử, trong khi người Pháp luôn giữ thái độ lịch sự suốt kịch bản buôn bán thì người Việt luôn thay đổi từ bất lịch sự đến lịch sự rồi lại bất lịch sự [15].

Lợi thế của tính linh hoạt trong ứng xử văn hóa

Khi những nội dung văn hóa được lồng ghép vào chương trình dạy ngoại ngữ, người học sẽ hiểu được cách cảm nhận về thời gian, không gian, các giá trị... của nền văn hóa của ngôn ngữ đó. Những kiến thức này rất quan trọng, bởi lẽ phần

lớn sự thất bại trong giao tiếp giữa các cá nhân thường là do các bên không hiểu được nhau và nhất là không linh hoạt khi gặp những tình huống đa dạng, phức tạp. Hall (1990) phân biệt ba nội dung chính yếu dựa vào đó ta có thể hiểu được cách hành xử của một người nước ngoài: *thời gian, không gian* và *hoàn cảnh giao tiếp*. Mỗi nền văn hóa khác nhau sẽ có một cách cảm nhận về thời gian khác nhau. Nếu ở nền văn hóa này sự đúng giờ và sự chính xác được xem trọng thì trong một nền văn hóa khác hai yếu tố này có thể không đóng vai trò quan trọng trong cách nhìn nhận và đánh giá của mọi người. Khái niệm không gian đề cập đến sự gắn bó của cá nhân với một nơi nào đó. Nó liên quan đến mức độ chấp nhận của một cá nhân đối với sự hiện diện của “kẻ lạ mặt” trong “khu vực” của mình. Ví dụ, người Mỹ có thói quen khi đến nhà người khác là đi vào bếp và tự phục vụ mà không cần hỏi ý kiến của gia chủ. Hoặc một khái niệm khác cũng liên quan đến cách cảm nhận về không gian đó là khái niệm “bong bóng cá nhân”: khoảng cách được xem là hợp lý giữa hai người khi giao tiếp với nhau tùy thuộc vào mỗi nền văn hóa. Nếu như người Pháp trong lúc giao tiếp có thói quen xích lại gần người đối diện mình thì với người Mỹ hành động đó bị xem như là mang tính đe dọa. Hoàn cảnh giao tiếp: sự ảnh hưởng của hoàn cảnh giao tiếp vào trong nội dung hội thoại ở các nền văn hóa khác nhau là khác nhau [4].

Học ngoại ngữ không đơn giản là học thuộc lòng từ vựng rồi chuyển nghĩa của từ ngữ này sang ngữ khác dựa trên từ tương đương giữa hai ngôn ngữ. “Bởi lẽ *rất hiếm có hai ngôn ngữ hoàn toàn tương đồng cả về cấu trúc lẫn nội dung*. Giả sử có một từ tương đương về nghĩa giữa hai ngôn ngữ đi nữa, thì *bối cảnh* (thời gian và không gian) sử dụng/*mục đích/ cách sử dụng* chưa hẳn giống nhau. Các quy ước về ngôn ngữ đã không giải thích được mọi hiện tượng ngôn ngữ. Vì vậy cần những góc nhìn khác” [6: 21]. Góc nhìn về “những thao tác để hai nền văn hóa cộng thông”; góc nhìn tâm lý, xảy ra trong tâm thức người tiếp nhận một ngoại ngữ;... Học ngoại ngữ không còn là vấn đề giải quyết từ ngữ nữa mà còn vượt lên trên phương tiện đó, trở thành một nghệ thuật, một ứng xử văn hóa thông qua các phương pháp khoa học.

Khi đã nắm vững những lý thuyết văn hóa, người học ngoại ngữ sẽ tự nhận ra việc tiếp nhận thêm một ngôn ngữ khác cần phải hiểu rõ cấu trúc của những mô hình văn hóa ngôn ngữ chứ không thuần túy là một sự đối chiếu chữ của dân tộc mình (tiếng mẹ đẻ) với chữ của một dân tộc khác. Một giai thoại kể rằng Nguyễn Công Hoan lúc còn đi học tiếng Tây (Pháp) đã tuyên bố “chẳng bao giờ học cái thứ tiếng không có tôn ti đó nữa” chỉ vì ông không giải quyết được tình huống chuyên ngữ giữa các đại từ nhân xưng của tiếng Pháp sang tiếng Việt- vốn rất đa dạng danh xưng cho ngôi thứ hai (*ông, bà, cô, chú...*) trong khi tiếng Pháp chỉ có một từ “*tu/vous*” mà ông nhầm tưởng nó chỉ có nghĩa là “*mày*”.

Mấu chốt tính linh hoạt là khả năng giải thích và giải quyết. Làm sao để *giải quyết những tình huống* chưa từng gặp trong ký ức văn hóa, giải thích một câu nói vừa nghe hay một bài đọc hiểu một cách chuẩn xác. Chúng ta dùng lợi thế của *lý thuyết cảm ý* – phương pháp dịch thuật dựa trên trình tự ba bước: 1) Hiểu ý (thông hiểu ngôn ngữ nguồn, truyền đạt thông điệp văn hóa); 2) Ly từ hay thoát ly nguyên ngữ (không bám vào ngôn ngữ nguồn, chỉ giải mã ý nghĩa của nó - hiểu ý và quên lời); và 3) Tái diễn ý.

Chúng tôi muốn nói linh hoạt trong việc chọn lựa cách hiểu, cách mở mang kiến thức ngoại ngữ từ nhiều góc cạnh khác nhau chứ không phải theo một con đường như nền giáo dục ta đã làm nữa.

Lợi thế của tính bao dung và tinh thần hợp tác, cộng thông văn hóa

Văn hóa là một khái niệm trung dung không ám chỉ tốt, xấu. Nếu đứng trên một nền văn hóa này để phê phán một người thuộc nền văn hóa khác là “vô văn hóa” là một phát biểu nhầm lẫn (nhầm lẫn giữa “trình độ học vấn” với văn hóa ứng xử).

Vì ngôn ngữ là phương tiện chuyên chở văn hóa nên chuyển ngữ cũng là truyền tải văn hóa, chuyển *ý tưởng/ý nghĩa/ý niệm* của nền văn hóa này sang nền văn hóa khác. Theo quan điểm nhân học, trọng tâm của dịch thuật là “viết về văn hóa”⁴. Người học ngoại ngữ cần rèn luyện khả

⁴ Rubel and Rosman, dẫn theo Hồ Đắc Túc [2012: 86].

năng tự trao cho mình trách nhiệm và bổn phận hiểu người bản xứ muốn nói gì, cảm được ý niệm của người bản xứ như là ý niệm của tiếng mẹ đẻ.

Một số nhà ngôn ngữ học quan niệm: ngôn ngữ tuy khác nhau nhưng có điểm chung như có *cấu trúc chìm* giống nhau (lý thuyết của Chomsky). Nhưng số khác lại cho rằng mỗi ngôn ngữ có một thế giới riêng của nó, không thể nào lột tả hết thế giới của ngôn ngữ bên kia qua thế giới của ngôn ngữ bên này (Edward Sapir) [6: 87, 88]. Vì thế, quan niệm “liên văn hóa” kêu gọi học ngoại ngữ với thái độ bao dung - chấp nhận những cái khác biệt trên tinh thần *cộng thông văn hóa* - đem nguyên tác về phía người đọc (chú trọng văn hóa ngôn ngữ đích) và đem người đọc lại gần ngôn ngữ gốc (bao dung sự lạ lẫm của văn hóa ngôn ngữ gốc). Chẳng hạn chúng ta muốn người phương Tây hiểu một khía cạnh văn hóa trong cách xưng hô của Việt ngữ: “Thưa bà con cô bác” thì có thể dịch đơn giản là “Everybody!” nhưng cũng nên giải thích thêm (trong văn viết) cụm từ trên mang một ý nghĩa thân mật chỉ mối quan hệ cộng đồng theo kiểu văn hóa làng xã Việt Nam.

2.3. Đào tạo những chuyên gia ngoại ngữ “liên văn hóa”

Sự phân khoa/ngành ở các trường đại học như: Ngữ văn Anh, Ngữ văn Pháp... và Văn hóa học chỉ là phân loại tương đối về mặt hành chính... Về mặt chuyên môn, cần đào tạo những chuyên gia liên ngành văn hóa - ngôn ngữ, có tinh thần trau dồi và gìn giữ văn hóa dân tộc như hình mẫu GS.Cao Xuân Hạo nổi tiếng dịch thuật nhờ những chuẩn mực trao dồi và gìn giữ tiếng nói của dân tộc từ những câu ca dao, tục ngữ, câu Kiều, câu ngâm... [16].

Đối với sinh viên trình độ đại học - những dịch giả, những chuyên gia ngôn ngữ tương lai, dạy ngoại ngữ là phải dạy phương pháp: Phương pháp phân tích, đánh giá và so sánh một tài liệu hay một sự kiện văn hóa nào đó có liên quan đến nền văn hóa mang ngôn ngữ đang giảng dạy với nền văn hóa của người học; *Phương pháp so sánh - loại hình*, tìm hiểu cái giống nhau và khác nhau trong *ngữ âm/âm vị/ngữ pháp/kết cấu/ngữ nghĩa* của hai hoặc nhiều ngôn ngữ để rút ra *phổ niệm ngôn ngữ* - những đặc trưng phổ quát của ngôn ngữ (hình

thức ngữ pháp/ thực thể⁵) có thể xuyên qua các biên giới ngôn ngữ và văn hóa dân tộc; *Phương pháp so sánh - đối chiếu*, chọn một ngôn ngữ làm *trung tâm* chú ý, còn ngôn ngữ kia là phương tiện nghiên cứu. “Bằng cách so sánh một cách hệ thống ngôn ngữ và nền văn hóa được học với ngôn ngữ và nền văn hóa của người học, người ta thu được nhiều kết quả có thể giúp các nhà giáo dục ngoại ngữ chuẩn bị các tư liệu giảng dạy, thiết kế các bài kiểm tra đồng thời có thể đánh giá nội dung sách giáo khoa, chẩn đoán chính xác những khó khăn mà người học gặp phải khi học một ngoại ngữ” [11: 580].

Như vậy, dạy ngoại ngữ đòi hỏi nhiều tri thức chuyên sâu về văn hóa, về *ngôn ngữ trung tâm* hơn. Thí dụ: dạy tiếng Anh, cần xác định *ngôn ngữ trung tâm* là Anh ngữ, người dạy cần nắm vững văn hóa Anh - Mỹ và văn hóa các nước nói tiếng Anh khác (như Úc, Canada...) để so sánh đối chiếu với văn hóa - ngôn ngữ Việt Nam, tiếng Việt và cơ sở văn hóa Việt Nam là phương tiện nghiên cứu giúp cho sinh viên Việt Nam học tốt hơn môn tiếng Anh. Đây là chiến lược giải quyết thực trạng các giáo viên dạy ngoại ngữ ở Việt Nam còn yếu, ngoài kiến thức về tiếng Anh họ không đủ khả năng cung cấp thêm kiến thức văn hóa và không đủ khả năng khu biệt hai ngôn ngữ.

3. Lợi thế nghệ thuật

3.1. Lợi thế của kỹ năng bất chước

Tri thức ngoại ngữ thì mệnh mỏng⁶ và tồn tại một cách khách quan (có phần khô khan, không tự có chức năng hấp dẫn⁷). Trong khi đó, người học ngoại ngữ - đặc biệt là thế hệ trẻ ngày nay hay có thói quen đòi hỏi học theo nhu cầu, học theo sở thích, các tiết học phải thật sinh động, thật dễ hiểu mà không cần phải mất nhiều công sức, tiết kiệm thì giờ đến lớp... Cho nên, người truyền đạt phải biến tri thức và phương thức dạy thành nghệ thuật để người nghe dễ tiếp thu hơn.

Mặt khác, khi giao tiếp liên văn hóa không đạt

⁵ *Phổ quát thực thể*, ví dụ mỗi ngôn ngữ đều phân biệt danh từ và động từ, đều phân biệt ba ngôi...

⁶ Theo thống kê, thế giới hiện có khoảng 5.000 (năm ngàn) ngôn ngữ [1].

⁷ Phần lớn sinh viên rất “ngán” các môn liên quan đến Ngôn ngữ học.

được thỏa mãn cho cả hai bên tham thoại (mỗi bên đều muốn bảo thủ quan điểm và hệ giá trị của mình), người sử dụng ngoại ngữ phải khéo léo dùng nghệ thuật như một công cụ hỗ trợ giao tiếp.

Muốn như thế, ngành sư phạm ngoại ngữ cần bổ sung các bộ môn rèn luyện các kỹ năng mềm cho sinh viên như: kỹ năng luyện giọng và tạo phong cách (action). Hai kỹ năng này yêu cầu khả năng bắt chước nhiều hơn là tư duy. Người học phải biết quan sát (khẩu hình và những yếu tố phi ngôn ngữ...) và làm theo bản gốc. Hãy học ngoại ngữ như một đứa trẻ học nói! Có ý kiến cho rằng học ngoại ngữ không nhất thiết phải uốn lưỡi sửa giọng cho giống người bản xứ, người Việt thì nói tiếng Anh theo kiểu người Việt, người Singapore thì nói tiếng Anh theo kiểu người Singapore... Chúng tôi không tán thành quan điểm này, vì cách học ngoại ngữ như vậy sẽ không tiến xa được. Khách quan mà đánh giá, một ông Trương Vĩnh Ký nói tiếng Pháp bằng giọng Paris với một ông nói tiếng Pháp như tiếng Việt, thì bạn sẽ chọn ai?

3.2. Lợi thế của kỹ năng trình diễn và tạo phong cách

Bên cạnh kỹ năng bắt chước, kỹ năng trình diễn một bài diễn thuyết (nói trước công chúng) bằng ngoại ngữ, rất cần phải trau dồi cho sinh viên. Rất nhiều sinh viên học yếu ngoại ngữ là do thiếu tự tin khi nói, không nói lâu ngày thì dễ quên, kiến thức cứ rơi rụng theo thời gian. Muốn tự tin khi nói, thì phải luyện giọng nói. Một giọng nói được coi là hay cần đạt được các chuẩn mực: rõ lời, tròn tiếng, âm lượng, tốc độ và ngữ điệu nói được điều khiển một cách chủ động nhằm tạo sức truyền cảm. Tốc độ nói: Người nói nên tránh tiết tấu đều đều suốt từ đầu đến cuối. Phải có lúc nhanh hơn một chút, phải có lúc chậm hơn một chút, thậm chí có lúc ngưng hẳn để mọi người suy nghĩ. Tránh nói quá nhanh hoặc quá chậm. Nói nhanh quá làm cho người nghe phải tiếp nhận một lượng thông tin lớn trong một thời gian ngắn khiến cho não họ không xử lý, phân tích, đón nhận kịp, và khiến họ bị quá tải, nghe vài phút là mệt. Ngược lại, nói quá chậm cũng làm bộ não người nghe không cần phải làm việc nhiều, và cũng sinh buồn ngủ. Ta phải khéo điều chỉnh tốc độ sao cho vừa phải, đừng nhanh, nhưng cũng đừng rề rà quá. Tóm lại, người học ngoại ngữ cũng phải luyện

giọng như một nghệ sỹ sân khấu điện ảnh hay ca sỹ luyện thanh nhạc. Đó không phải là cách tạo dáng thuần túy mà là bí quyết để tăng khả năng diễn đạt điều muốn nói. “Trong các lớp ngoại ngữ, sinh viên thường miễn cưỡng khi phải học lý thuyết. Nhưng trở ngại không phải bởi chính lý thuyết, mà bởi cách diễn đạt [...] Biết hai ngôn ngữ nhưng không thể diễn đạt bằng chữ, bằng lời thì khó làm tròn công tác dịch thuật” [6: 30, 33].

3.3. Đào tạo những “diễn viên ngôn ngữ”

Không ai có thể hiểu hết một nền văn hóa và nhận diện đầy đủ về những khác biệt văn hóa để có thể dự đoán các tình huống gây hiểu nhầm trong giao tiếp liên văn hóa. Vì thế, thực tế đòi hỏi người tham thoại trong giao tiếp liên văn hóa phải sẵn sàng nhập vai, đặt mình vào vị trí của đối tác để hiểu và diễn cho đúng. Những phát thanh viên trên báo đài (như Quốc Khánh, Bửu Điền, Thảo Vân...) không chỉ có năng lực ngoại ngữ mà cái chính là kỹ năng trình diễn ngôn ngữ.

Chúng tôi gợi ý nên áp dụng một số phương pháp sau trong các tiết giảng ngoại ngữ: **Phương pháp tập đọc diễn cảm một đoạn văn**: Để phát âm rõ ràng, ta phải tập đọc mỗi ngày một đoạn văn hay trích từ sách kinh điển, chẻ ra từng câu, đọc thật kỹ từng chữ, phải chú ý đến chỗ nào lặng đi để lấy hơi, chỗ nào giữ hơi để dồn dập thay đổi nhịp điệu nói... đến khi nào người luyện nhập tâm đến nỗi trong khi nói chuyện bình thường cũng phát âm rõ từng chữ, là thành công; **Phương pháp đứng trước gương soi**: Khi luyện tập, nên đứng trước gương cho dễ theo dõi chỉnh sửa khẩu hình và ngôn ngữ cơ thể. Nếu muốn âm phát ra tròn tiếng thì khẩu hình cũng phải tương tự. Để có cách nói chuyện tỉ tê thăm thì, trong một đoạn có câu nói to cao giọng, có câu hạ thấp giọng thăm thì như gió thoảng có sức cuốn hút người nghe, còn đòi hỏi ở ánh mắt, nét mặt...; **Phương pháp lấy hơi từ bụng (nói giọng bụng)**: Thông thường khi hít vào thì ngực căng ra nhưng bụng lại hơi co lại, nhưng phương pháp này yêu cầu hít thật sâu, ngực chỉ hơi căng một chút, còn bụng căng nhiều hơn, khi phát âm, cố gắng mở to vòm miệng để hơi từ bụng cộng hưởng bên trong khoang miệng, tạo nên tiếng vang; **Phương pháp tái hiện- thu âm lại giọng nói**: Không phải lúc nào cũng có người hướng dẫn theo dõi mà chỉ ra khuyết điểm cho

mình, cần ghi âm và nghe lại để tự đánh giá, tự điều chỉnh.

Tạo phong cách (action)

Tùy tình huống mà người sử dụng ngoại ngữ phải tạo phong cách cho phù hợp. Ví dụ: Tình huống đọc một bản tin trên các đài truyền hình thì phải giữ phong thái trang nghiêm... từ cử chỉ cho tới trang phục phải đẹp, thanh lịch và nhất là ít sử dụng phi ngôn ngữ. Tình huống thuyết giảng trước đám đông, yếu tố phi ngôn ngữ như nét mặt, ánh mắt, cử chỉ của đôi tay... nếu sử dụng đúng mực thì sẽ là công cụ hỗ trợ đắc lực giúp người hùng biện truyền tải thông điệp dễ dàng hơn và tự tin hơn trước đám đông. Tình huống giao tiếp trực tiếp như ngoại giao, đàm phán, những cái bắt tay, nụ cười, tư thế đứng và ngồi... cần phải rèn luyện theo chuẩn mực của nghệ thuật giao tiếp và theo hệ giá trị ứng xử của các nền văn hóa khác nhau.

KẾT LUẬN

Năng lực ngôn ngữ (ngữ pháp và vốn từ vựng) là năng lực chuyên môn hẹp, không đủ giúp người học ngoại ngữ đương đầu với những thách thức khi giao tiếp trong bối cảnh thời đại hội nhập văn hóa. Để giao tiếp tốt, người sử dụng ngoại ngữ cần bổ sung những năng lực liên ngành/liên văn hóa - chúng tôi gọi đó là lợi thế văn hóa và lợi thế nghệ thuật hay chiến lược ngoại ngữ của Việt Nam thời hội nhập. Nội dung là:

1) Đào tạo một thế hệ trẻ giỏi ngoại ngữ trên cơ sở nhận thức sâu sắc sự cần thiết phải dung hợp văn hóa ngoại lai khi tiếp xúc với một ngoại ngữ, phát triển thành những chuyên gia liên ngành *văn hóa học kiêm ngôn ngữ học*; phải thay đổi “một tư duy khác” về dạy và học ngoại ngữ hiện nay, tư duy “liên văn hóa” - phải có một thói quen làm việc mới dựa trên tinh thần biết lắng nghe, tôn trọng và chấp nhận sự khác biệt.

2) Dạy ngoại ngữ trình độ đại học trở lên là dạy phương pháp: phương pháp so sánh ngôn ngữ/so sánh văn hóa, và rèn luyện cho người học cách sử dụng nó như “một diễn viên ngoại ngữ” (một phát thanh viên bản tin tiếng nước ngoài, một nhà hùng biện bằng ngoại ngữ,...).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Báo Quảng Ngãi (2014), *Có bao nhiêu ngôn ngữ trên thế giới*, - <http://www.baomoi.com/Co-bao-nhieu-ngon-ngu-tren-the-gioi/79/13680648.epi>
2. Bùi Văn Nam Sơn (2013), *Tinh liên-văn hóa: một thái độ giáo dục*, Báo Doanh nhân Sài Gòn cuối tháng 4.2009, - http://triethoc.edu.vn/vi/chuyen-de-triet-hoc/phan-khoa-triet-hoc/triet-hoc-van-hoa/tinh-lien-van-hoa-mot-thai-do-giao-duc_284.html
3. DOI Takeo (2008), *Giải phẫu sự phụ thuộc*, Hoàng Hưng dịch, Nxb Tri thức, H.
4. Diệp Thanh Hoài (2011), *Hướng tiếp cận liên văn hóa trong việc giảng dạy ngoại ngữ*, - <http://departementfrancais.hcmussh.edu.vn/?ArticleId=36a15acf-5cf4-482b-a578-7bfaccb84c95>
5. Đỗ Bá Quý (2010), *Phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa trong bối cảnh toàn cầu hóa*, - data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/.../QUY%20Do%20Ba.doc
6. Hồ Đắc Túc (2012), *Dịch thuật và tự do*, Cty VH Phương Nam & ĐH Hoa Sen xb, Tp.HCM
7. HUIJSER Mijind (2008), *Lợi thế văn hóa*, Nguyễn Đình Huy dịch, Nxb Trẻ, Tp.HCM.
8. HYUNDOK Choe (2008), “Triết học liên văn hoá: khái niệm và lịch sử”, Lương Mỹ Vân dịch, Tạp chí *Triết học* số 2 (201) năm 2008, <http://www.vanhoahoc.vn/nghien-cuu/ly-luan-van-hoa-hoc/cac-binh-dien-cua-van-hoa/1933-choe-hyundok-triet-hoc-lien-van-hoa-khai-niem-va-lich-su.html>
9. Mai Lan Anh (2014), *Phát triển vốn từ vựng cho sinh viên học tiếng Anh*, <http://huc.edu.vn/chitiet/3110/Phat-trien-von-tu-vung-cho-sinh-vien-hoc-tieng-Anh.html>
10. Minh Nhật 2012: “Giáo viên Việt thua trên sân nhà”, *Báo Phụ Nữ*, <http://phunuonline.com.vn/xahoi/giao-duc/giao-vien-viet-thua-tren-san-nha-/a78478.html>
11. Nguyễn Thiện Giáp (2012), *Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu ngôn ngữ*, Nxb GD, H.
12. Nguyễn Tri Nguyên (2010), *Văn hóa học- những phương diện liên ngành và ứng dụng*, Trường ĐH Văn hóa Tp.HCM, Nxb ĐH Công nghiệp Tp.HCM.
13. Phan Alan (2011), *Đừng hoang tưởng về biển lớn*, Nxb Hồng Đức, H.
14. RADUGHIN A.A (cb) (2004), *Văn hóa học- Những bài giảng*, Viện VH TT xb, H.
15. Trịnh Đức Thái (2010), *Bình diện liên văn hóa trong giao tiếp*, <http://www.data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/handle/123456789/615>
16. Trinh Nguyễn (2014), *Một Copernic của ngôn ngữ học Việt Nam*, - <http://www.thanhnien.com.vn/pages/20140615/mot-copernic-cua-ngon-ngu-hoc-viet-nam.aspx>



**TIỂU BAN 5: ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ VÀ THIẾT BỊ
TRONG GIẢNG DẠY VÀ NGHIÊN CỨU VỀ NGOẠI NGỮ**

**(PANEL 5: USE OF TECHNOLOGIES AND EQUIPMENT
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH)**

**ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI**

HỒ SƠ ĐIỆN TỬ TRONG DẠY VÀ HỌC NGOẠI NGỮ Ở THẾ KỶ XXI

Trần Thị Mai Đào

Trường Đại học Phạm Văn Đồng, Quảng Ngãi

Tóm tắt: Qua nghiên cứu lý thuyết về Hồ sơ điện tử (HSĐT) chúng tôi nhận thấy rằng một số đặc điểm nên được phát huy trong quá trình dạy và học, đặc biệt trong việc đánh giá người học hiện nay. Trong HSĐT thành tích của người học từ khi bắt đầu đến khi kết thúc khóa học sẽ được lưu trữ. Đây chính là cơ sở để đánh giá một cách tích cực và chính xác. Do vậy, người học phải thực sự làm việc ngay từ đầu khóa học và liên tục phấn đấu đến cuối khóa. Hơn thế nữa, chính người học hiểu rằng HSĐT của họ có thể được cập nhật cùng với quá trình học tập. HSĐT này được đánh giá như một quá trình, từ việc lập kế hoạch, đến thực hiện và nhận xét. Sau đó, một định hướng mới với những kế hoạch cụ thể sẽ được đặt ra.

Xu hướng sử dụng HSĐT trong dạy và học ngoại ngữ sẽ có những đóng góp tích cực trong giáo dục ở bậc đại học, đặc biệt trong thế kỷ XXI.

Abstract: Through theoretical study about

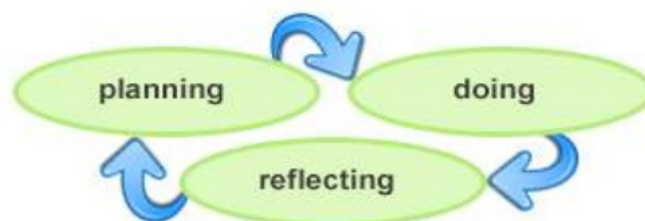
eportfolios we have noticed that some characteristics should be promoted in the teaching and learning process, especially in the assessment of learners today. In these eportfolios achievement of learners from the beginning to the end of the course will be stored. This is the basis for objective and correct assessment. So learners have to really work from the beginning and constantly strive to the end of the course. Moreover, learners themselves understand that their learning eportfolios can be updated in line with their learning process. These learning eportfolios are considered a cycle from planning to implementation and to reflection. After getting feedback a new direction to strive with the specific plan will be set.

This trend of using eportfolios in learning and teaching foreign languages will make positive contribution to the higher education, especially in the 21st century.

Self-Regulated Learning

Abrami, P., et. al. (2008), Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. Canadian Journal of Learning and Technology, V34(3) Fall 2008. <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/507/238>

Learning Process



1. Giới thiệu về Hồ sơ điện tử

1.1. Khái niệm

Helen Barrett [2000] đã định nghĩa về hồ sơ điện tử (HSĐT) như sau: HSĐT sử dụng công

nghệ điện tử, cho phép những người xây dựng hồ sơ thu thập và tổ chức các sản phẩm dưới dạng nhiều loại phương tiện truyền thông (âm thanh, video, đồ họa, văn bản). Một HSĐT theo chuẩn dựa trên một cơ sở dữ liệu hoặc liên kết siêu văn

bản thể hiện rõ ràng mối quan hệ giữa tiêu chuẩn và mục tiêu, giữa sản phẩm và sự nhận xét. Thông thường, HSĐT có thể được hiểu với hai cách gọi trong tiếng Anh là Electronic Portfolio (HSĐT) hoặc là Digital Portfolio (Hồ sơ kỹ thuật số). Một HSĐT không phải là một bộ sưu tập lộn xộn các sản phẩm (ví dụ, một sổ lưu niệm kỹ thuật số hoặc một bài thuyết trình đa phương tiện) mà là một công cụ phản ánh sự phát triển của người học theo thời gian.

Nói cách khác, HSĐT là một dạng *hồ sơ đa phương tiện* bao gồm các sản phẩm ở dạng điện tử, có thể lưu trữ trong đĩa CD-ROM hoặc trên web. Điều khác biệt giữa HSĐT và hồ sơ thông thường là nó có thể tích hợp hình ảnh, âm thanh, văn bản, video và các bài trình bày. Một điểm mạnh của HSĐT là nó dễ tiếp cận và dễ dàng cập nhật. Ngoài ra, HSĐT cũng là một lý lịch xin việc cho công việc tương lai của người học.

1.2. Phân loại

Theo George Lorenzo và John Ittelson [2005], HSĐT được phân chia thành ba loại là HSĐT sinh viên (SV) (Student e-portfolios), HSĐT giảng viên (GV) (Teaching e-portfolios) và HSĐT của cơ sở đào tạo (Institutional e-portfolios). HSĐT có 6 chức năng chính, đó là:

- Giới thiệu kế hoạch giảng dạy;
- Minh chứng kiến thức, kỹ năng, khả năng và việc học tập;
- Theo dõi sự phát triển trong một chương trình;
- Tìm việc làm;
- Đánh giá khóa học;
- Giám sát và đánh giá hiệu quả.

Các loại HSĐT thường đan xen giữa các chức năng trên. Ở tầm bao quát hơn, HSĐT của SV và GV có thể được ghép vào HSĐT của cơ sở đào tạo như là bằng chứng của quá trình tự học và kiểm định chất lượng (evidence for self-study and accreditation).

Đối với HSĐT của SV, H. Barrett chia thành hai loại: hồ sơ làm việc (working e-portfolio) và hồ sơ trình bày (formal/presentation e-portfolio). Hồ sơ làm việc lưu trữ hồ sơ của quá trình học tập theo thời gian. Đây là loại hồ sơ theo quá trình (portfolio as a process) dùng để tập hợp, lựa chọn, nhận xét, định hướng và trình bày.

Hồ sơ trình bày được thiết kế xoay quanh chuẩn đầu ra, mục đích hoặc tiêu chuẩn mà theo đó người học bố trí kết quả của quá trình học tập của họ. Cách bố trí này sẽ tạo ra một câu chuyện đặc biệt về quá trình học tập của người học. Hồ sơ loại này được thiết kế nhắm tới nhiều mục đích và nhiều đối tượng (phát triển nghề nghiệp, xin việc, kết quả của khóa học, kết quả của những tiêu chuẩn đặc biệt,...). Đây là loại hồ sơ theo dạng sản phẩm (portfolio as a product).

Xuất phát từ hồ sơ giảng dạy truyền thống, HSĐT giảng dạy/HSĐT GV được đánh giá như là những bản tổng hợp thành tích và kỹ năng cần thiết cho sự phát triển nghề nghiệp của GV. Hồ sơ này cũng là môi trường học tập, chia sẻ việc học tập của một cá nhân với cộng đồng GV cũng như SV của cá nhân GV đó. Vì lý do này, HSĐT GV gồm các triết lý dạy học, các khóa học, bài học, các thành tích dạy học. Đây được xem là nơi trưng bày kết quả nghiên cứu của GV về bộ môn giảng dạy đồng thời là nơi trưng bày các sản phẩm tiêu biểu của SV liên quan đến môn học.

HSĐT của GV được bắt nguồn từ hồ sơ khóa học và hồ sơ giảng dạy lưu trên giấy. Giống như HSĐT của SV, HSĐT của GV được xem là minh chứng của những kỹ năng, những thành tích trong thăng tiến sự nghiệp. HSĐT của GV cũng được sử dụng để chia sẻ, trao đổi trong giảng dạy giữa đồng nghiệp và mục đích học tập. Những hồ sơ kiểu này giúp cho công việc dạy học của cá nhân GV đến được với công chúng và vì thế chúng dễ dàng cho việc học tập tập thể và chia sẻ kiến thức.

GV đôi khi thiết kế HSĐT để giới thiệu bản thân và trình bày thành tích của họ cũng như chia sẻ những ý kiến trong phạm vi lớp học hoặc trong

những cộng đồng khác. Những HSĐT loại này có thể là bộ sưu tập công trình mang tính giới thiệu tốt nhất của GV và có thể bao gồm những nội dung như là triết lý dạy học, danh sách các khóa đã giảng dạy, kế hoạch bài học và bất cứ sự công nhận hay giải thưởng được trao tặng.

1.3. Đặc điểm

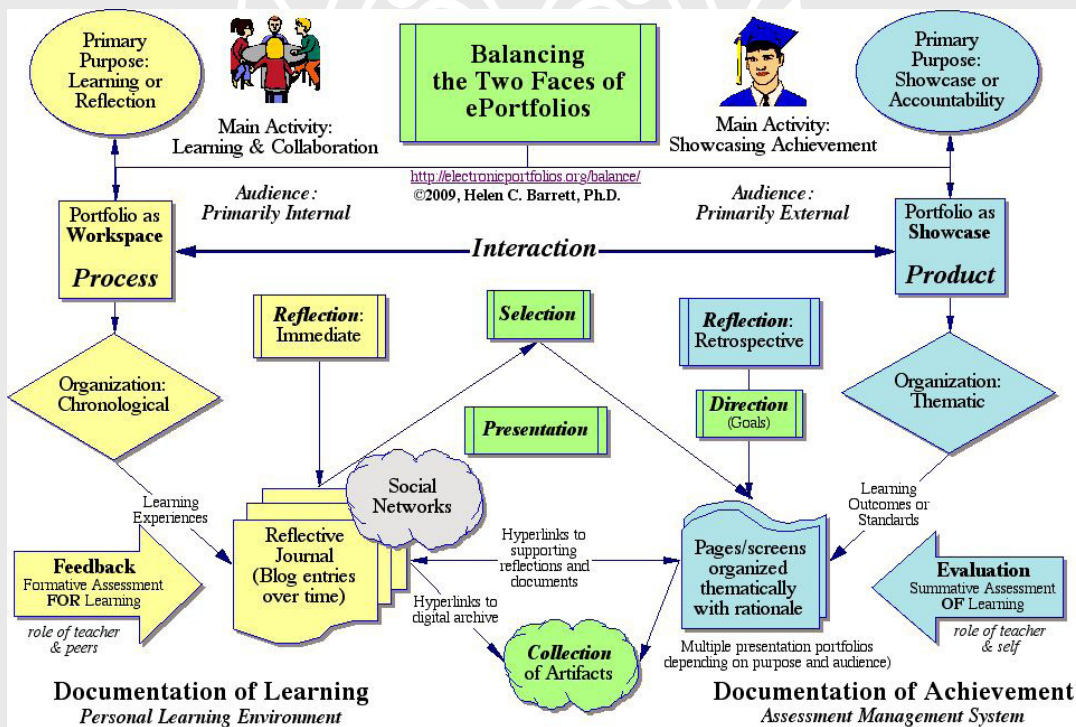
Theo Helen Barrett, HSĐT có hai đặc điểm nổi bật là tính lưỡng diện và tính tầng bậc.

1.3.1. Tính lưỡng diện của Hồ sơ điện tử (“Two difference faces”)

Tính lưỡng diện thể hiện ở hai chức năng đảm của HSĐT:

- Hồ sơ làm việc (Working Portfolio), hay còn được gọi trong tiếng Anh là “workspace”, “digital shoebox”.
- Hồ sơ trình bày (Presentation ePortfolio), hay còn được gọi trong tiếng Anh là “showcase”, “showtime”.

Sơ đồ dưới đây minh họa về tính lưỡng diện của HSĐT [H.Barrett, 2009]:



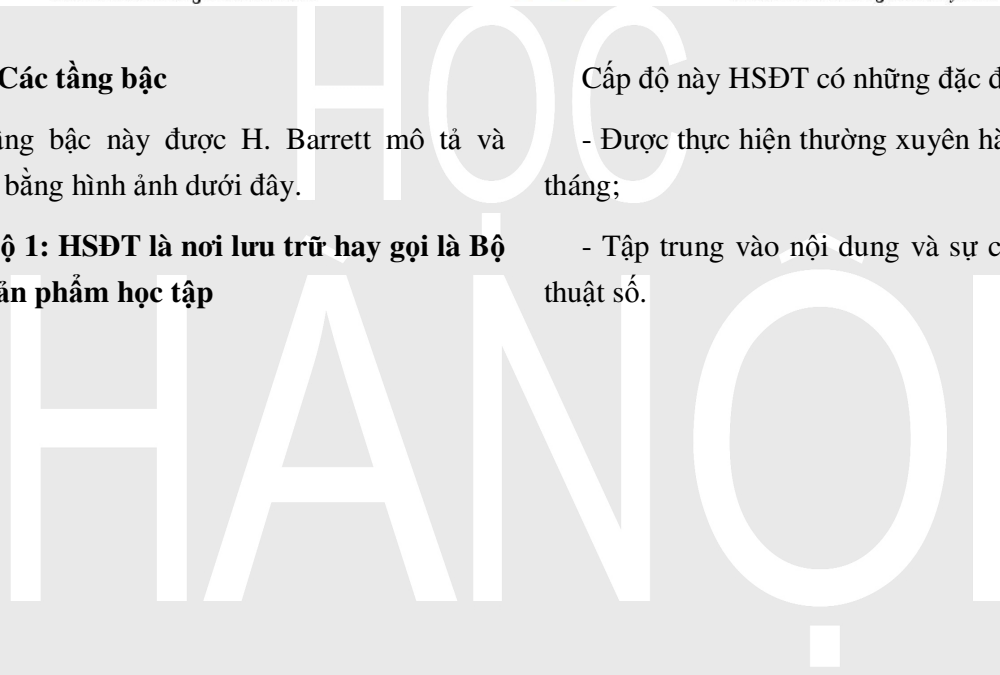
1.3.2. Các tầng bậc

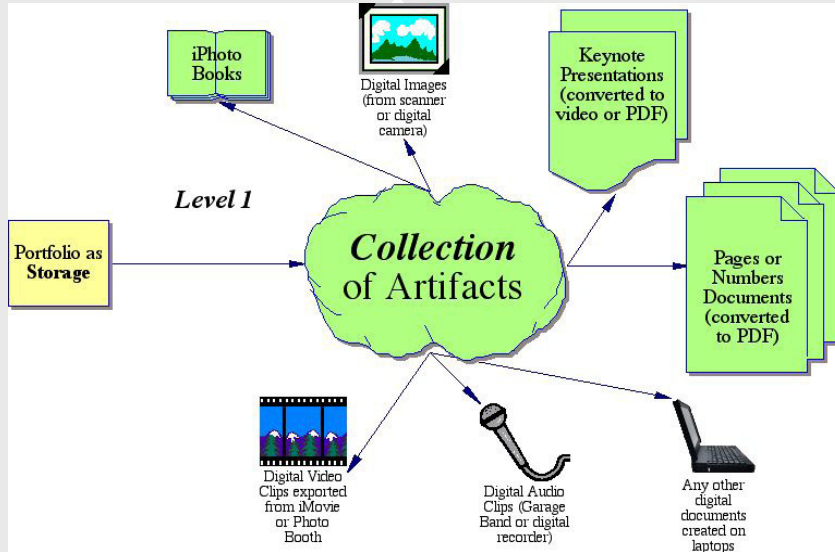
Các tầng bậc này được H. Barrett mô tả và minh họa bằng hình ảnh dưới đây.

Cấp độ 1: HSĐT là nơi lưu trữ hay gọi là Bộ tập các sản phẩm học tập

Cấp độ này HSĐT có những đặc điểm sau:

- Được thực hiện thường xuyên hàng tuần/hàng tháng;
- Tập trung vào nội dung và sự chuyển đổi kỹ thuật số.





Những yêu cầu chính ở cấp độ này là:

- Chuyển đổi các kết quả, sản phẩm thành dạng kỹ thuật số (Hình thành Bộ sưu tập kỹ thuật số);
- Các sản phẩm thể hiện sự tích hợp công nghệ về một lĩnh vực/môn học trong chương trình đào tạo.

Đây là cấp độ cơ bản nhất để tạo ra một HSĐT là bộ sưu tập các tài liệu liên quan dưới dạng một kho lưu trữ kỹ thuật số, được lưu trữ trên một máy chủ, của cá nhân/đơn vị hoặc trên internet. Ở cấp độ cơ bản này, người dạy và người học lưu trữ các sản phẩm trong thư mục trên máy chủ. Việc thu thập tài liệu, sản phẩm liên quan và lưu trữ dưới dạng kỹ thuật số được làm thường xuyên hàng tuần hoặc hàng tháng.

Cách tổ chức cơ bản của bộ lưu trữ kỹ thuật số dựa trên các tập tin trong thư mục trên một máy chủ. Ở cấp độ này, người dạy chọn một lĩnh vực trong chương trình đào tạo để lưu trữ sản phẩm mẫu của người học. Sản phẩm mẫu của người học là những bài văn hay, tác phẩm nghệ thuật xuất sắc... Các hoạt động cơ bản ở cấp độ này được chuyển đổi thành định dạng kỹ thuật số và lưu

trong không gian lưu trữ được chỉ định. Vai trò của người dạy ở cấp độ này là hướng dẫn cho người học các sản phẩm nào cần lưu trữ.

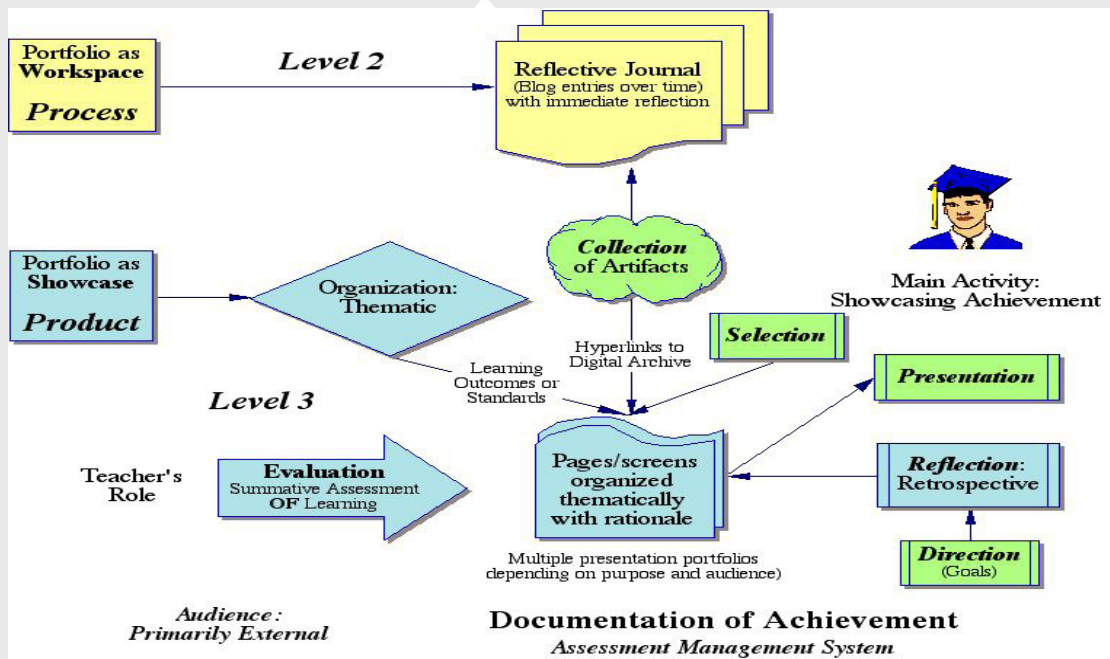
Cấp độ 2: HSĐT với vai trò như là Không gian làm việc/Quá trình làm việc (Workspace/Process)

Cấp độ này có những đặc điểm sau:

- Tập trung vào quá trình làm việc và tài liệu hướng dẫn học tập;
- Sự nhận xét tức thời việc học tập và các sản phẩm trong bộ sưu tập;
- Việc sưu tập và nhận xét được thực hiện một cách thường xuyên.

Với những đặc điểm trên cấp độ này nhằm vào:

- Thứ tự thời gian tổ chức (theo yêu cầu trong một blog);
- Các bài tập cá nhân (thông tin cơ bản về các tiểu luận và các nhận xét);
- Các sản phẩm đại diện cho sự tích hợp công nghệ trong một số lĩnh vực/môn học trong chương trình.



Việc phát triển hồ sơ ở cấp độ này yêu cầu người học tổ chức một hoặc nhiều hồ sơ trình bày xung quanh một tập hợp các các chuẩn đầu ra, các mục tiêu hoặc tiêu chuẩn học tập (tùy thuộc vào mục đích và đối tượng người xem). Hồ sơ trình bày có thể được phát triển với nhiều công cụ khác nhau nhưng thường gồm tập hợp các trang web siêu liên kết.

Người học phản ánh thành tích đạt được theo yêu cầu các chuẩn đầu ra, mục tiêu hoặc tiêu chuẩn học tập cụ thể, dựa trên hướng dẫn của trường. Cấp độ phản ánh này mang tính hồi cứu hơn.

Vai trò của người dạy ở cấp độ này không chỉ đưa ra nhận xét, phản hồi về bài làm của người học mà còn giúp họ tự đánh giá việc học tập.

2. Tình hình ứng dụng Hồ sơ điện tử tại Việt Nam

Một số ứng dụng HSĐT trong lĩnh vực giáo dục tiêu biểu tại Việt Nam có thể kể đến là:

Một là, tác giả Trần Thanh Hùng, Khoa Ngoại ngữ, Đại học Đà Lạt nhấn mạnh đến chức năng lưu trữ và trình bày của HSĐT của SV (Student's electronic learning portfolios - SELP). Tác giả cho rằng HSĐT của SV chính là những bộ sưu tập, cơ sở dữ liệu của các công việc do SV thực hiện một cách khoa học và có tính hệ thống để thể hiện

được các kỹ năng chuyên ngành, quá trình phát triển của SV trong học tập và rèn luyện chuyên môn.

Qua thực nghiệm thực tế trong môi trường giảng dạy tiếng Anh cho SV chuyên ngành ngoại ngữ tại Đại học Đà Lạt, tác giả đi đến kết luận rằng việc áp dụng SELP tại trường thực chất là việc yêu cầu SV thực hiện một cơ sở dữ liệu điện tử (sử dụng công nghệ máy tính và Internet) để lưu trữ và trình bày các công trình chuyên môn. Nói cách khác SELP là bộ sưu tập các công trình khoa học của SV trong suốt một giai đoạn học tập nhất định với một môn học nhất định và bộ sưu tập này được số hóa để phục vụ tối ưu nhất cho mục đích trao đổi, thảo luận, sửa chữa, nâng cấp và đánh giá.

Hai là, tác giả Dương Thị Minh Mận, Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quảng Nam gọi HSĐT của SV là kẹp lưu tài liệu điện tử. Tác giả đề cập thêm chức năng đánh giá của HSĐT của SV. Tác giả này cho rằng hiện nay, phương pháp dạy học hay chiến lược dạy học đã và đang thay đổi rất nhiều. Điều này đòi hỏi người giáo viên cũng phải thay đổi từ việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy, đến việc đánh giá quá trình và kết quả học tập của sinh viên. Đánh giá

thông qua việc sử dụng kẹp lưu tài liệu điện tử là phương pháp đánh giá mới và rất hiệu quả.

Ba là, Trần Nữ Mai Thy, VVOB Việt Nam, trong bài viết về “Đánh giá việc học tập của người học trong e-Learning” [1] cũng đề cập đến hai chức năng lưu trữ và đánh giá thông qua hồ sơ học tập điện tử. Ngoài ra, tác giả còn lưu ý một điểm mạnh của hồ sơ học tập điện tử là dễ tiếp cận và dễ dàng cập nhật nên nó cũng là một lý lịch xin việc cho công việc tương lai của người học.

Với công cụ thiết kế trên google.sites, chúng tôi thiết kế HSĐT trong dạy học học phần Văn học Anh-Mỹ (English and American Literature, VHAM) cho SV chuyên ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Phạm Văn Đồng. Nội dung của các học phần VHAM cũng đã được xây dựng thành những dự án dạy học trên cơ sở của phương pháp dạy học theo dự án. Sự kết hợp giữa HSĐT và phương pháp dạy học theo dự án đã giúp cho SV cách học tích cực và chủ động, định hướng cho SV tạo ra sản phẩm cụ thể của từng bài học. HSĐT này cũng là nơi lưu trữ, chia sẻ các tài liệu HSĐT được thiết kế tại một số trang thông tin điện tử. Hiện tại HSĐT trong dạy học học phần VHAM được bố trí tại 3 địa chỉ:

Trang 1/HSĐT 1:

<https://sites.google.com/site/maidao2410>

Trang 2/HSĐT 2:

<https://sites.google.com/a/pdu.edu.vn/tranthimaidao/>

Trang 3/HSĐT 3:

<https://sites.google.com/a/pdu.edu.vn/let-s-share/>

3. Đề xuất

Sau khi thiết kế HSĐT trong dạy học học phần VHAM chúng tôi đề xuất các bước thiết kế HSĐT dành cho SV và cho giảng viên theo cách của H. Barrett. SV và GV có thể thực hiện việc thiết kế HSĐT theo ba cấp độ.

Cấp độ 1. Thiết kế HSĐT như là nơi lưu trữ, sưu tập các sản phẩm.

- Sưu tập các sản phẩm, kết quả học tập theo từng môn học. Các sản phẩm này bao gồm: các bài trình bày, bài viết, bài kiểm tra, hình ảnh, sách, các đoạn phim, đoạn âm thanh...

- Chuyển đổi các sản phẩm này sang dạng PDF.

- Sản phẩm có thể được lưu trữ trong các trang web.

GV có thể hướng dẫn, hỗ trợ SV lựa chọn các sản phẩm cần lưu trữ.

Cấp độ 2. Thiết kế HSĐT như là không gian học tập.

- Ghi chép, cập nhật nhiệm vụ học tập, chia sẻ kinh nghiệm theo thời gian.

- Nội dung ghi chép bao gồm nhiều lĩnh vực, môn học.

- Công cụ sử dụng phổ biến có thể là blog.

GV có nhiệm vụ phản hồi, đánh giá quá trình học tập của SV, tạo cho họ cơ hội cải thiện, phục vụ tốt các nhiệm vụ học tập.

Cấp độ 3. Thiết kế HSĐT như là nơi trưng bày thành tích học tập.

- Tổ chức theo từng chủ đề theo những yêu cầu cụ thể của từng môn học.

- Mỗi môn học được tổ chức thành một trang web hoặc wiki riêng biệt.

- Tại cấp độ này SV có thể liên kết tới các trang lưu trữ của từng môn ở cấp độ 1 và liên kết với nhật ký học tập ở cấp độ 2.

Hồ sơ ở cấp độ này được thiết kế nhằm phản ánh thành tích học tập của cả một quá trình với minh chứng cụ thể. Và như vậy, hồ sơ điện tử cấp độ 3 cần thiết cho việc đánh giá cuối kỳ. Dựa vào hồ sơ này GV dễ dàng đánh giá SV một cách xác thực.

Với những đặc điểm như vừa trình bày, với kinh nghiệm thiết kế HSĐT trong dạy học học phần VHAM cho SV chuyên ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Phạm Văn Đồng chúng tôi đề

xuất cách thiết kế HSĐT cho SV với 3 cấp độ như trên. Đây được xem như là những định hướng giúp GV, SV xây dựng hồ sơ cá nhân trong quá trình giảng dạy và học tập hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Trần Nữ Mai Thy. (2011). “Đánh giá việc học tập của người học trong e-Learning”, Kỹ yếu Hội thảo Quốc tế: Giáo dục Đại học – Hiện tại và Tương lai, Hà Nội, tr.422-427.

Tiếng Anh

2. Barrett, H. (1999, 2000). *The Electronic Portfolio Development Process*. Retrieved April 15, 2004 from <http://electronicportfolios.org/portfolios/EPDevProcess.html>

3. Barrett, H. (2005). *White Paper. Research Electronic Portfolios and Learner Engagement*. Retrieved September 17, 2005 from www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf

4. Barrett, H. (2005). *White Paper: Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement - Produced for TaskStream, Inc. as part of the REFLECT Initiative*. Available online <http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>

5. Barrett, H. (2006). *Using Electronic Portfolios for Classroom Assessment*. Connected Newsletter. 13:2, pp. 4-7.

6. Barrett, H. (2007). *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative*. Electronic Portfolio issue, Journal of Adolescent and Adult Literacy (International Reading Association). 50:8, pp. 436-449.

7. Bates, A., & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

8. Becta (2007). *Impact study of e-portfolios on learning*. [Retrieved March 20, 2008 http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_02&rid=14007

9. Fitch, K. (2004). *Spinning Webfolios: Online Portfolios for Learning, Teaching, and Assessment*. Retrieved May 12, 2004, from http://www.kafkaz.net/SpinningWebfolios2_files/v3_document.htm

10. George Lorenzo, John Ittelson. (2005). *An Overview of E-Portfolios*. Educause.

Websites

1. ERIC (Education Resources Information Centre): <http://www.eric.ed.gov/>

2. IjeP (International Journal of eportfolio): <http://www.theijep.com>

3. EPAC (Electronic Portfolio Action and Communication): <http://epac.pbworks.com/w/page/12559687/FrontPage>.

4. The Centre for International ePortfolio Development: <http://www.nottingham.ac.uk/eportfolio/index.shtml>

5. EIFEL, European Institute for E-Learning: <http://www.eife-l.org/>

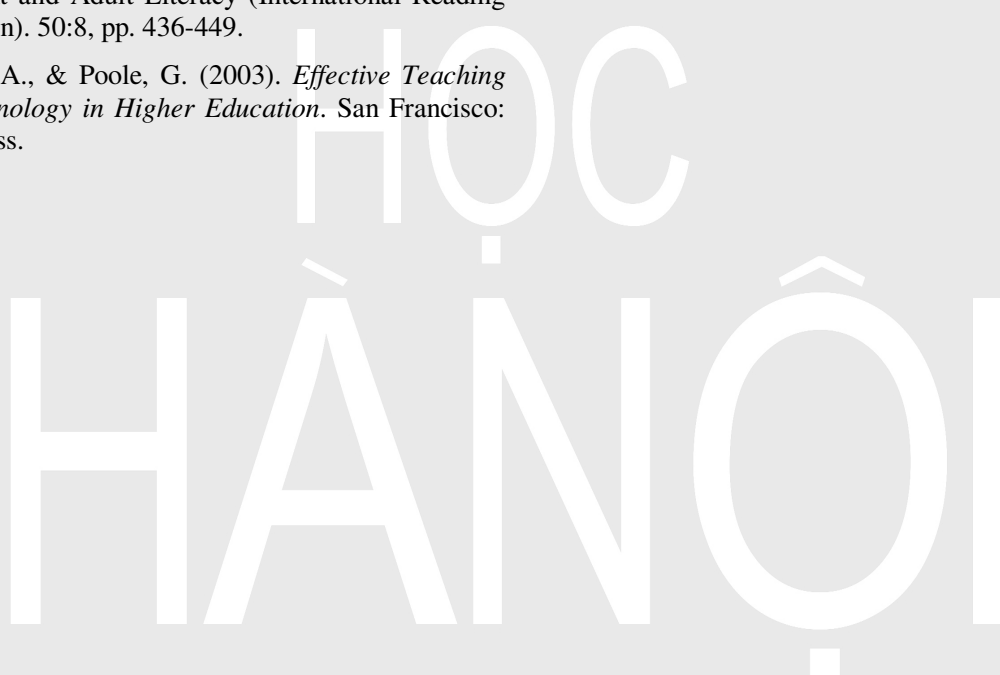
6. ePortfolios Australia: <http://eportfoliosaustralia.wordpress.com/>

7. ePortfolio California: <http://eportfolioca.org/>

8. JISC: www.jisc.ac.uk/eportfolio

9. EDUCAUSE: www.educause.edu.

10. Helen Barrett: <http://electronicportfolios.org/>



CÁC CÔNG NGHỆ HỌC KẾT HỢP CHO HƯỚNG TIẾP CẬN CHUYÊN SÂU TRONG GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP NGOẠI NGỮ

François Victor TOCHON

Trường Đại học Wisconsin - Madison, Hoa Kỳ

Tóm tắt: Báo cáo này tập trung vào môi trường cá nhân cho việc học tập ngoại ngữ chuyên sâu. Nghiên cứu nhằm nâng cao nhận thức về cách thức sử dụng môi trường học tập cá nhân (PLE) song song với các chiến lược chính thống hơn cho việc học tập kết hợp. Giáo viên có thể sử dụng các kết quả nghiên cứu động lực và khuyến khích học tập tự định hướng và tự quyết bằng cách nào? Trong PLE, sinh viên có thể phát triển các dự án thông qua bài học chuyên đề đọc-viết, chỉ rõ các phương thức ngôn ngữ với nhau. Giảng viên chỉ đơn thuần khơi gợi tiềm năng, xây dựng môi trường linh hoạt hết sức có thể cho sinh viên tự lựa chọn và hình thành khung nội dung của riêng mình. Giảng viên chú trọng kế hoạch dài hạn hơn kết quả đầu ra khuyến khích việc học tập trên cơ sở cá nhân hoá, định hướng bình đẳng và thực hiện dự án theo nhóm nhỏ, tập trung vào nội dung văn hóa và hoạt động xã hội.

Abstract: This article focuses on personal environment for learning a language deeply. The study aims to raise awareness of ways in which digital Personal Learning Environments (PLE) can be used in tandem with more formal learning strategies for blended learning. How can teachers go by the results of motivation research, and provide incentives for self-directed learning and self-determination? In PLEs, students can build projects through literacy-based thematic units, indexing language modalities to each other. The instructor merely scaffold possibilities, making the landscape as flexible as possible for the students to choose, select, and frame contents of and on their own. Instructional organizers in forward planning rather than outcomes encourage individualized, peer-oriented, and small group project-based learning, focusing on cultural content and social action.

BLENDING TECHNOLOGIES FOR A DEEP APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

By integrating lifelong learning with technologies, Personal Learning Environments (PLEs) support self-directed and self-regulated learning, allowing a student to draw connections from resources that he or she selects and organizes. The student can also engage in personalized collaborations with other students. Thus, PLEs can be understood as complex knowledge systems helping students organize their learning freely and thus take ownership of it. "This includes providing support for learners to set their own learning goals, manage their learning, managing both content and process, communicate with others in the process of learning, and thereby achieve learning goals" (Van Harmelen, 2006, p. 3). This conceptual background is reviewed hereafter as well as the project-based learning strategies scaffolded in the online thematic materials. Through a 3-year longitudinal inquiry and semi-structured

interviews with eight instructors who implemented the approach in four universities, the impact of personalized learning in developing deeper levels of language apprenticeship is analyzed.

Mobile technologies offer new approaches to computer-assisted learning. It is now possible to go beyond the boundaries of the classroom thanks to personal learning environments (PLEs) that students can use anywhere for blended learning (Attwell, 2007). Van Lier (2010) drew attention to the interdependence of agency, autonomy and identity, which are essential to human learning. Agency is understood as the capacity for self-determination and decision-making, and the ability to take responsibility for actions. If we can organize online open resources by themes that can be freely selected and thus support agency, there is an opportunity that such organizational

environments will help scaffold deeper learning on the basis of shared intrinsic motivation. A body of studies in applied linguistics seems to concur with this hypothesis by focusing on how languages are learned when autonomy is provided to the learner. The instructional trend, formerly oriented towards teachers, is now more and more directed towards how learners can determine their own learning environments in a way that is in large part self-determined.

Self-Directed Learning Environments and Deep Learning

Deep learning requires a personalized environment (Tochon, 2010 & 2013). A PLE is a set of instruments loosely joined in ways that work for the individual, as it can be adapted to each person. PLEs are environments of blended learning: learners share knowledge at least in part through the online delivery of instructional resources and are in charge of time on task, path or pace, as well as location in the case of hybrid learning which implies for instance homework with computer-assisted media. Informal, self-directed learning becomes of utmost importance in the approach: “it is not just the appeal of communication which is drawing young people to these technologies. It is the ability to create, to share ideas, to join groups, to publish—to create their own identities which constitute the power and the attraction of the Internet for young people” (Dabbagh & Kitsantas, 2012, p. 4). To stimulate a pedagogical orientation that supports autonomy, we need to offer resources for students to create their PLEs. It may be done on the basis of thematic modules.

Deep learning encourages local pedagogies that radically differ from traditionally structured approaches and, as such, calls for a thorough reflection on the part of teachers. The concept of teacher effectiveness must be reviewed in the light of this need for autonomy at all levels. While the teachers in our study evaluated the new environment positively, such innovation seemed to infringe on conventional teacher routines and

programmatic regulations. The way language programs shape the lives of teachers and the life of language learners is puzzling when considered from the perspective of the need for more autonomy to increase learners’ motivation and program effectiveness. Teachers may have to accept the challenge of opening new and unconventional routes to learning (Godwin-Jones, 2011). The need for autonomy in pedagogy embarks language teachers on a journey of self-discovery and innovation to promote learners’ reflectivity and self-regulation.

Online Resources Created and Way of Using Them

In his state-of-the-art review of material development for language learning and teaching, Tomlinson (2012) examined the role of new technology and its radical developments. Obviously, the risk is that technology can drive pedagogy, rather than the opposite (Tochon & Black, 2007). A hyper-textbook to scaffold open projects would address this issue. The resources we gathered include:

- *An open choice of digital movies.* Videos with transcripts, subtitles or summaries and culture questions for various types of autonomous work. 135 interviews were videotaped around Turkey in which people of all ages and professions narrate aspects of their lives. The Ministry of Culture and Tourism of Turkey provided a large number of films to use to contextualize language learning.
- *A thematic list of PDFs with cards for self-determined learning and templates supporting the creation of autonomous educative projects.* Possible projects are scaffolded for students to choose and develop topics of their own interest. The templates serve as models for any other themes or topic-oriented projects.
- *Digital texts supporting reading, writing, and oral exchange.* We proposed texts and writing practices that fit within the thematic units and accompany the video movies.

- *Scaffolds and advanced organizers.* Preparatory materials such as glossary, grammar scaffolds, partial transcriptions, summaries accompany videos, readings, writing practice, and projects.

- *Smooth integration of new technologies.* We provided online support for projects associated with the thematic units, with courseware links, online practices, annotated videos and streaming video clips, with optional connections to interactive sites and course websites.

Figure 1 presents the materials and website designed for the creation of PLEs and allowing for deep language learning. The innovative aspects of this self-regulated learning package are: (1) the use of online thematic templates as a basis for autonomous project development, (2) its compatibility with formal education contexts, and (3) the link between reflective and collaborative curriculum design for learner autonomy (Tochon,

2014a) and the use of multimedia technology, online environments, modular resources thematically dispatched in a hyper-textbook environment.

The left column of Figure 1 provides a list of thematic modules. To each of these modules suggested guidelines and templates for projects are associated on PDF; in addition to resources for individual or paired students or teams to create language and culture projects, films, annotated interview videos on the themes being explored, or PowerPoints. There are recommended URL links for furthering their projects. The learners are invited to pick a theme and the corresponding module, or they may decide to choose a theme that is not on the list and create their project on the basis of the examples provided in the templates, to obtain a balanced language activity in which all skills are developed. They can work as they please, using creativity, but first they need to create or adapt a rubric specifying the tasks involved in the project for each task domain or skill. This will serve as an instructional agreement used for self-, peer-, and instructor evaluation.

A Deep Approach to Turkish Teaching and Learning

MODULES

- A Turkish Treasure: Hazelnut
- Historical and Cultural Heritage
- Youth
- Comics and Cartoons
- Love and Family
- Advertisement
- Turkish Cuisine and Culture
- Music and Musicians
- Health
- Turkish Cinema
- Environmental Activism
- Professional Biographies
- Cities in Turkey
- Poets and Politics
- Turkish Craftsmanship
- Women
- Movies and Actors
- Visual Arts
- Turkish Literature
- Religion and Philosophy
- Archaeology and Science
- Ottoman and Modern Architecture
- Folk Tales and Myths
- History
- Identity and Nationalism in Turkey
- Building Bridges Between Turkish and Azeri

1. Pick a module!
In the Deep Approach (DA) you get to be the curriculum builder!

2. Write on a module!
Your CREATIVITY has no limits!

3. Assess your language skills and cultural understanding!

4. Reach beyond the module!
Each module provides you with a comprehensive background on a given topic. After you select a module, research yourself on the theme.

5. SHARE!

The Deep Approach FORUM

Deep Approach to Turkish Teaching and Learning

deep.approachgroups.facebook.com

http://twitter.com/Deep_Approach

<http://deepapproach.wceruw.org/index.html>

Figure 1:

Presentation of the course materials allowing the creation of PLEs for deep language learning

The purpose of the online hyper-textbook was to create an environment to help students create their projects and reach a deeper level of learning that Tochon (2010) names deep apprenticeship. Apprenticeship is understood here as the creation of entirely new knowledge, knowledge that was not produced by the teacher. Personal learning environments stimulate autonomous apprenticeship for learners (Godwin-Jones, 2011). They can offer authentic, collaborative challenges over which learners have control and create environments of meaningful second language use. Students then have choice, decision-making authority, and voice. However such quality learning environments exist for very few languages.

To sum up, the context of the study has been clarified and Figure 1 has presented the instructional hyper-textbook environment that was created to favor a Deep Approach to Language Teaching and Learning (Tochon, 2014b). The online instructional materials were complex and flexible enough that students could build their PLEs to create their own projects as individuals, among peers or as a team. For example they could pick the thematic template of an online PDF file with the associated video movies, multimedia and Power Points, explore the proposed digital texts and internet links and adapt the template and online contacts to their needs and projects.

Research Methods

Context of the Study - The language instructors had received onsite training varying between one full day and two weeks depending on their availability, in addition to which they received Skype support and could access a forum on which regular information was provided in response to questions raised by other instructors. The online material had been accessible in advance enough and the instructors had had the time to explore the modules created by our design research team with various groups of students, and could ask the researchers questions whenever needed, whether by Skype, the forum, a Facebook group, or by

telephone. Basically the instructors tried to find a midway path: between the guidelines that were provided on ways to scaffold self-regulated projects with their students; and the constraints of their programs enforced by college language supervisors, such as imposed drills every other week, intermediate examinations, a grammar schedule and use of imposed final examinations. They were rather successful at that and could maintain two seemingly contradictory requirements by devoting one or two hours a week for the program requirements and the rest to the Deep Approach with its open projects. This means that some instructors were led to use the new materials in a traditional, controlled fashion for part of their schedule to please their supervisor. In one case, the researchers could negotiate the whole process with the language supervisor: she believed strongly in the Deep Approach for well-trained teachers, but did not trust the specific instructor to be able to maintain program effectiveness with an open and student-determined approach.

The big challenge was for the instructor to become a facilitator rather than a purveyor of knowledge. The turn toward favoring deep learning was not an easy one for language instructors who sometimes felt compelled to teach grammar rather than helping students express themselves in an online environment such as a blog website, a twitter conversation, a Facebook group with native speakers, or a synchronous or asynchronous forum. In what way would instructors adapt to such flexible material and personalize their approach? How would they feel about the new environment and the specific needs for an open and local pedagogy of autonomy? What were the practices that were developed? These are among the questions that oriented this research study.

Study - The instructional experiences of instructors were analyzed at four universities in the U.S. (N=8). The participants for the present study were 6 female and two male Less-

commonly-taught language instructors experimenting with the new approach. The instructors were all native speakers, often with minimal teacher training but a motivation to do professional development workshops. Ongoing evaluation involved exploratory practice (Allwright, 2005). The instructors described their experiences with the Deep Approach, the PLEs and online resources and conducted ongoing qualitative evaluations.

Data collection and Interview Protocol - Data collection was ongoing and ethnographic. The researchers had regular contacts with the instructors over the course of two years. At each site, instructors who were using the new online materials and PLEs each produced a brief report evaluating their experiences and were interviewed 4 to 6 times by Skype or face to face for 30 to 60 minutes each time. Summary reports were produced.

Data Analysis - A conceptual analysis is first proposed of the key elements of these interviews. Then, these key elements “are taken as, or analyzed as, potential indicators of phenomena, which are thereby given conceptual labels”; then categories “are generated through the same analytic process of making comparisons to highlight similarities and differences that is used to produce lower level concepts.” (Corbin & Straus, 1990, p.7). The data were used to evaluate the impacts and usefulness of the new learning environment, instructional materials and approach on Less-commonly-taught language learning as perceived by the teacher.

Qualitative Results: What the Language Teachers Revealed

To investigate *teacher perceptions* related to students’ use of PLEs in less-commonly taught language and culture courses, we interviewed the teachers who tried the new approach with their students. In our survey of teachers using the new materials, the following themes were extracted:

- Language proficiency development thanks to self-directed learning;

- Usefulness of PLEs in dealing with complex learning; and,

- Depth in learning a less-commonly-taught language and culture, as perceived by the teachers.

Language Proficiency Development Thanks To Self-Directed Learning

Interview data suggest that PLEs create a positive socio-affective environment—fun, playful, and entertaining—that makes learning memorable and students both enthusiastic and proud. PLEs are noteworthy in the way learners take charge and personalize their learning, give feedback to each other, create successful projects with peaks in quality learning. As reported by teachers, this immersion-like experience improved linguistic accuracy, pronunciation, vocabulary retention, cultural knowledge; and helped scaffold communication:

These instructor experiences particularly drew attention to the promotion of student creativity and intrinsic motivation in relation to projects in PLE modules. Participants’ observations documented how learning was enhanced by the engagement of students’ multiliteracies. Some instructors likened students’ ongoing project work to immersion experiences. Even if the students were not in a speech community in the traditional sense, by employing multiliteracies, they were able to read, view, and research online and communicate various perspectives in the target language.

To sum up, from their experiences in courses that gather various kinds of formative and summative assessments, proficiency measures and interviews, conversation tables and drills, these instructors noted peaks in quality learning in the achievement of big, successful projects that could not have been achieved with their usual approach. Students were multitasking and developing multiliteracies through the Internet. Thanks to the Less-commonly-taught language PLE and associated resources, they developed a better pronunciation and increased linguistic and cultural accuracy.

Usefulness of PLEs in dealing with complex learning

PLEs for language learning are a new field for exploration. Here they cannot be distinguished from a fascination for their contents, which has the discovery of the other culture as an objective. If students sincerely liked certain topics and modules, and the associated resources, it was because they were able, in the material proposed, in all its complexity, to locate their Zone of Proximal Development (ZPD). It was not that the teacher or the resources themselves had measured precise scaffolds; rather it was the multiplicity of scaffolds offered with the material (summaries in one language or the other; transcriptions; structural questions; culture tips; grammar clues) that led students to choose their learning path in this complexity and determine the best and most realistic avenues for their projects. And sometimes, they transcended their own ZPD and leaped to new levels of proficiency, through a sudden reorganizing of their passive knowledge into a focused action supported by their peers.

PowerPoint slides and listening activities on multimedia [providing videos with a glossary, transcriptions, summaries and cultural tips] were the most useful to the students: It let the students test themselves whether they pronounce the items correctly or not. They experienced how a native speaker utters those words... Watching the (multimedia) entailed a great classroom discussion about what my students liked most about the culture. This was another event in my class when the mere language practice was not the focus of the activity. After all, my students naturally came up with their own way to tap into their own language development... Watching videos related to culture revealed most useful. As a follow-up activity, they tried to create similar dialogues themselves, and we talked about the videos.

The environments proposed were perceived as useful inasmuch they: led to student engagement; could be attractive enough that learners would feel like adding to the suggestions something of their

own that corresponded to their life interests; stimulated contacts with native speakers in whatever form it was, such as video, Skype, or social networks; gave a sense that this exploration was self-sufficient; and allowed self-and peer-talk and self-tests rather than extrinsic assessments.

To sum up, the instructors underscored the value of transcriptions available in multimedia for autonomous learning, variety, and how the PLE module structures address the challenge of finding relevant thematic and content-based materials for a less-commonly taught language. When discussing in what ways PLEs improved learners' experience in Less-commonly-taught language courses, participants frequently referred to increased interest and satisfaction due to the thematic organization of modules that helped them create their own projects. Several instructors explained how various themes connected to life in society promoted the exploration of culture. This was also closely related to the cultural potentialities offered by the wide array of videos with speakers from different sociolinguistic backgrounds.

Depth in Learning a Less-commonly-taught Language and Culture

As language instructors work with the new approach, various appraisals of the proposed hyper-textbook emerge. Of these, several relate to visions of effective material development. For example, instructors may express a preference for different ways of organizing the modules. They have difficulty providing their students with the necessary autonomy. Karaman, Ökten & Tochon (2012) analyzed whether such a new approach might first require teachers' autonomy and open-mindedness, and the willingness to relinquish some control. Teachers' resistance to change in foreign language teaching is not uncommon. Several of the teachers we interviewed initially refused open-ended instructional designs presented in self-directed learning modules. The concept of PLE engages the teacher towards pedagogy of autonomy. Most critiquing focused

on how components of the proposed framework might fail compared to traditional practices. It was crucial for language instructors to go beyond the replication of pedagogies they have been used to and be open to a new way of expanding their learners' linguistic and cultural knowledge and practice. Focusing on deep learning called for a thorough reflection while encouraging local pedagogies that may radically differ from traditionally structured approaches.

What emerges from the feedback provided by the teachers is a notion of learning a cultural "deep text." What excited and enthused their students was their sudden ability, thanks to the environment, to "read" into the well-scaffolded multimedia and accompanying resources a deep cultural text, a deeper meaning that would not have been accessible had they not been able to explore the target culture through the constellation of resources that the various tools thematically-gathered had represented. Deep learning merged with deep culture, provided that the teacher agreed to be a facilitator, allowing students to become policy makers. Deep personal apprenticeship became possible. That process defined a quality-learning environment, which led to improvements in proficiency.

Concluding Remarks

The present study fills a gap, as little research is published on these aspects. The data showed a link between the use of a Personal Learning Environment and student language performance, as evaluated by the teachers, on various dimensions such as linguistic accuracy; better grasp of idiomatic expressions; improved listening and interpersonal communication; better pronunciation; active engagement in knowledge; ability to handle and realize big language projects; increased contacts with native speakers; and cultural accuracy.

The connection with higher levels of proficiency was noticeable for the Less-commonly-taught language instructors who used various forms of assessment current in their

programs, such as conversations, formative and summative evaluations, individual and group comparisons across years, drills and examinations, oral proficiency interviews, which helped them ground their professional judgment. These results were confirmed through other means such as oral proficiency interviews and course evaluation questionnaires (Tochon, 2013).

Teacher Education is a priority for less-commonly taught languages. Language instructors have diverse origins, may lack the necessary basis in pedagogy and Education theory to fully grasp the rationales for newer teaching methodologies. They may use new materials a traditional way and consider that guidelines on best practices are 'just theory', which means 'not worth listening to'. The qualitative data revealed issues that are proper to many instructors of less-commonly-taught languages (see Chapter 5): their need of teacher training specific to SLA/FLE; tendency to have a focus on form rather than pedagogy, culture and critical feedback; good-willing and self-proposed participation yet lack of time for exploratory practice; lack of time for professional development; directedness and difficulty to accept that students conceive their own projects and become curriculum builders. As well institutional handicaps such as imposed structures, syllabi, pacing, drills and exams; linearity of contents and imposed textbooks; lack of the institutional flexibility needed to introduce the most motivating approaches in a way propitious to the development of cross-cultural pragmatics. This is a real challenge. Working reflectively on the preconceptions that instructors may have on how students learn is crucial for the advancement of these various languages in the United States. Foreign language departments rarely offer opportunities for guided reflective practice and feedback, such as video study groups on exploratory practice, and most instructors do not have time to invest in professional development.

This can be organized as a form of interdisciplinary work, across languages.

PLEs are an important contribution to deep language learning, particularly in less-commonly-taught languages. Thus PLEs are an important contribution to deep language learning, particularly in less-commonly-taught languages. They open up a world of resources in this field, in which textbooks are rare and often obsolete.

Acknowledgments – This author is grateful to the Less-commonly-taught language instructors who shared their experiences, to Cendel Kamaran and Celile Ökten, co-investigators on the broader project, and to the projects assistants on this project, in particular Esra Alagoz, Yasin Tunç, and Mukaddes Şahin.

Correspondence — Francois Victor Tochon, Professor, World Language Education, Department of Curriculum & Instruction, School of Education, University of Wisconsin-Madison, Teacher Education Building, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706 USA. Email: ftochon@education.wisc.edu Fax: (608) 263-9992.

REFERENCES

1. Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *Modern Language Journal*, 89(3), 353–366.
2. Attwell, G. (2007). Personal learning environments—the future of e-learning? *eLearning Papers*, 2(1). Retrieved from: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
3. Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
4. Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8.
5. Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4–11.
6. Karaman, C., Ökten, C., & Tochon, F. V. (2012). Learning the Deep Approach: language teachers' voices. *Porta Linguarum*, 18, 79-95.
7. Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 1–12.
8. Tochon, F.V. (2013). Effectiveness of deep, blended language learning as measured by oral proficiency and course evaluation. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 11.
9. Tochon, F. (2014a). La formation réflexive pour une approche plus profonde de l'enseignement des langues et cultures. *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, 56, 102-117.
10. Tochon, F. V. (2014b). *Help them learn a language deeply. The deep approach to languages and cultures*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
11. Tochon, F. V., & Black, N. J. (2007). Narrative analysis of electronic portfolios: preservice teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology integration. CALICO Monograph Series "Preparing and developing technology-proficient L2 teachers," 6, 295–320.
12. Tochon, F.V., Ökten, C. E., Karaman, A. C., & Druc, I. C. (2012). *The Deep Approach to Turkish Teaching and Learning*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
13. Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
14. Van Harmelen, M. (2006). Personal learning environments. Proceedings of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2006, 5–7 July 2006, Kerkrade, The Netherlands.
15. Van Lier, L. (2010). Forward: Agency, self and identity in language learning. In B. O'Rourke & L. Carson (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom* (pp. ix–xviii). Oxford, UK: Peter Lang.

ỨNG DỤNG MOODLE TRONG HỆ THỐNG ĐÀO TẠO GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ TRỰC TUYẾN Ở VIỆT NAM

Đinh Lư Giang

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG Tp. Hồ Chí Minh

Tóm tắt: Những năm gần đây, Moodle được biết đến là một phần mềm quản lý học tập miễn phí hàng đầu và ngày càng được sử dụng nhiều tại Việt Nam để xây dựng hệ thống học tập trực tuyến. Bài viết này thảo luận một số khía cạnh về việc sử dụng Moodle trong môi trường giảng dạy ngôn ngữ tại Việt Nam liên quan tới các đặc thù nghiên cứu của việc học và dạy tiếng Việt và đề xuất sử dụng rộng rãi Moodle tại Việt Nam.

Abstract: Moodle has been known for years as a leading free learning management software and more and more used in Vietnam to build online learning systems. The paper discusses theoretical backgrounds of Moodle to be served as language teaching environment in Vietnam with regards of studied characteristics of Vietnamese language learning and teaching and suggest nationwide use of Moodle in Vietnam.

1. Dẫn nhập

Sự phát triển của công nghệ thông tin (CNTT) nói chung, mạng toàn cầu nói riêng mang lại những ảnh hưởng và thay đổi đáng kể về nhiều mặt của cuộc sống trong mấy chục năm trở lại đây, từ lối sống, ứng xử xã hội, tâm lý... đến các giao thức truyền đạt, thu nhận, xử lý thông tin và giáo dục đào tạo. Mạng di động, Facebook, Twitter, các blogs, trang tin điện tử, các diễn đàn cộng đồng... đang làm việc tiếp cận kiến thức – chất liệu của giáo dục – trở nên dễ dàng, phi không/thời gian và phát triển đa thức. Vì vậy, ứng dụng CNTT trong giáo dục và quản lý giáo dục đào tạo... ngày càng được quan tâm, bởi tính hiệu quả, tiết kiệm, nhanh chóng, tiện lợi và khoa học.

Hai thập niên trở lại đây chứng kiến sự phát triển của rất nhiều các công cụ - sản phẩm của CNTT phục vụ giáo dục, với sự đầu tư rất lớn của các quốc gia và các tập đoàn công nghệ, và của

các cộng đồng. Việc dạy và học ngoại ngữ cũng không nằm ngoài xu hướng ứng dụng công nghệ ấy và vì vậy, xây dựng các công cụ công nghệ phục vụ giảng dạy ngoại ngữ (các phần mềm dạy học trên máy và trực tuyến, nhận dạng lời nói, dịch tự động, kiểm tra chính tả, tương tác thông minh...) luôn song hành với nghiên cứu khoa học và giáo học pháp. Chất lượng đào tạo ở xu hướng mới này là cái tâm của tam giác: phương pháp giảng dạy, công nghệ hiện đại và nội dung hợp lý. Trong đó, xu hướng mở, miễn phí và chia sẻ nhằm mục đích phát triển là những giải pháp cho các nước đang phát triển, nơi việc đầu tư hàng triệu, hàng tỷ đô la cho các giải pháp công nghệ là không thể. Nhiều giải pháp phần mềm mã nguồn mở và miễn phí¹ cho đến nay được xây dựng nhằm cung cấp cho giáo viên, trường học, tổ chức giáo dục... những công cụ xây dựng cho mình các hệ thống dạy học, quản lý người học... từ trực tuyến đến cục bộ. Trong số đó, Moodle nổi lên như là một giải pháp công nghệ trực tuyến mạng, tiết kiệm mà hiệu quả cho nhu cầu xây dựng các hệ thống học tập điện tử trực tuyến hiện nay.

Bài viết này thảo luận về một số khía cạnh trong việc sử dụng Moodle trong việc xây dựng các hệ thống dạy học ngoại ngữ trực tuyến tại Việt Nam. Hiểu rõ và khai thác đúng đắn và phù hợp Moodle đối với đặc thù dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam sẽ không những phục vụ cho các mục tiêu phát triển và nâng cao trình độ ngoại ngữ, mà còn giúp tiết kiệm chi phí, giúp gợi ý các mô hình/tiêu chuẩn đánh giá cho các hệ thống giảng dạy ngoại ngữ trực tuyến hiện nay tại Việt Nam, vốn vẫn còn ở giai đoạn manh nha, tự phát và khác biệt về chất lượng.

¹ Cần phân biệt 2 khái niệm gần nhau nhưng không trùng nhau này

2. Về Moodle và tình hình sử dụng Moodle hiện nay

Moodle, được định nghĩa như là một VLE², một LMS³ hay có khi là CLMS⁴, là phần mềm mã nguồn mở/miễn phí, được sử dụng để xây dựng một hệ thống quản lý nội dung và dạy học trực tuyến (ngoài những mục đích khác được sử dụng làm như trang tin, cổng thông tin, trang cộng đồng...). Được xây dựng từ 2001, đến nay sau 14 năm, Moodle phiên bản 2.7.1 (tháng 8/2014) có rất nhiều các tính năng phục vụ học tập (các tính năng cơ bản và dưới dạng các plugins do cộng đồng người sử dụng Moodle và các công ty phát triển Moodle thực hiện). Gói mã nguồn cũng như hàng trăm các plugins có thể được tải miễn phí, có hướng dẫn sử dụng. Trang chủ Moodle.org có đến 32 diễn đàn chính thức hỗ trợ sử dụng, trong đó có 27 diễn đàn thuộc các ngôn ngữ khác ngoài tiếng Anh (bao gồm cả tiếng Việt). Moodle được dịch ra 109 gói ngôn ngữ khác nhau. Có thể nói Moodle là hệ thống học tập điện tử miễn phí và mã nguồn mở lớn nhất hiện nay, được hàng chục ngàn trường học, tổ chức giáo dục và công ty sử dụng. Mỗi ngày có khoảng 2.000 lần các phiên bản của Moodle được tải xuống⁵. Với một vài thao tác không yêu cầu kỹ năng CNTT cao, các cá nhân, các giáo viên riêng lẻ cho đến các nhóm trường đại học lớn đến hàng trăm nghìn sinh viên đã có thể có trong tay một công cụ mạnh và nhiều tính năng để phục vụ cho mục đích dạy học, quản lý học sinh/sinh viên lớp học, xây dựng cộng đồng học tập v.v.. Tình hình sử dụng Moodle trên thế giới và một số quốc gia (trong đó có Việt Nam) được chúng tôi tổng hợp từ nhiều nguồn dữ liệu khác nhau như sau (tính đến giữa tháng 8/2014):

Số trang đăng ký (trên Moodle.org):	64,385
Số quốc gia:	235
Tổng số khóa học:	7.637.558

Tổng số người dùng:	72.265.428
Tổng số giáo viên:	1.153.671
Tổng số đăng ký học:	103.589.557
Tổng số bài diễn đàn:	135.074.005
Tổng số tài nguyên:	70.156.884
Tổng số câu trắc nghiệm:	217.631.936
Số trang Moodle đăng ký ở VN:	490

(Số liệu tổng hợp từ nguồn: moodle.org)

3. Cơ sở triết lý và giáo học pháp của Moodle

Moodle được xây dựng trên nền tảng tương tác xã hội giữa người học với môi trường, thể hiện ở 4 lý thuyết giáo dục hiện đại (là đề tài của nhiều nghiên cứu, khóa luận, luận văn cao học, luận án tiến sĩ và bài viết hội thảo quốc tế). Sự hình thành triết lý giáo dục của Moodle là một quá trình vừa tuyên tính vừa đa chiều giữa một số các lý thuyết giáo dục học. Trước hết là lý thuyết kiến tạo (constructivism). Theo lý thuyết này, con người chủ động hình thành kiến thức mới khi học tương tác với môi trường chung quanh. Những gì chúng ta đọc, xem, nghe, cảm nhận... sẽ được kiểm chứng thông qua hệ kiến thức đã có sẵn và nếu kiến thức đó phù hợp, kiến thức mới sẽ được hình thành. Như thế, người học không chỉ là một ngân hàng bộ nhớ (memory bank) thẩm thấu thông tin một cách thụ động, cũng như kiến thức không chỉ được chuyển một cách máy móc sang người học qua các giác quan thu nhận (receptive). Điều này không phủ nhận việc thông tin được chuyển trực tiếp từ nguồn thông tin, mà nhấn mạnh rằng sự chuyển dịch phải được thực hiện thông qua một quá trình lĩnh hội. Lý thuyết kiến tạo xã hội (Social constructivism), phát triển từ lý thuyết kiến tạo trong môi trường xã hội, nơi các nhóm xây dựng kiến thức cho nhau, cùng hợp tác xây dựng một môi trường văn hóa nội nhóm cùng với việc chia sẻ ý nghĩa của các sự vật hiện tượng. Khi đó, người học sẽ chìm vào và là một phần của cái môi trường văn hóa đó ở những mức độ khác nhau và sẽ ứng xử theo các đặc tính của môi trường đó. Có thể nói Lý thuyết kiến tạo xã hội là quan điểm chủ đạo của Moodle. Martin Dougiamas, nhà sáng

² Môi trường học ảo – Virtual Learning Environment

³ Hệ thống quản lý học tập – Learning Management System

⁴ Hệ thống quản lý học tập các khóa học – Courses Learning Management System

⁵ Số liệu tính ngày 25/8/2014

lập Moodle, đã thể hiện quan điểm kiến tạo xã hội ở Moodle qua luận án tiến sĩ ở 5 luận điểm chính.⁶

Ngoài ra, Moodle còn có hai cơ sở triết lý nữa là quá trình thụ đắc kiến thức qua lý thuyết tạo dựng (Constructionism) và các dạng ứng xử phân tách và kết nối (Separate and connected) trong thảo luận nhóm. Lý thuyết tạo dựng cho rằng quá trình học chỉ hiệu quả khi người học tạo dựng cái gì đó cho sự trải nghiệm của người khác. Các dạng ứng xử phân tách và kết nối quan tâm đến động cơ bên trong của các cá nhân tham gia một thảo luận hay các hệ thống mạng xã hội.⁷

Như vậy, có thể thấy nền tảng triết lý giáo dục của Moodle được xây dựng trên *tính cộng đồng, tính tương tác, tính chủ động thụ đắc* và *tính đa dạng* – là những đặc trưng cơ bản của thuyết kiến tạo xã hội và là các tiêu chuẩn không thể thiếu của một công cụ hệ thống dạy học hiện nay.

4. Một số ưu điểm của Moodle đối với việc giảng dạy ngoại ngữ ở Việt Nam

Qua việc khảo sát một số hệ thống tương tự như Moodle, có thể nhận thấy Moodle, ngoài một vài nhược điểm kỹ thuật thì chứng tỏ nhiều ưu điểm – lý do cho tính phổ biến của nó.

Trước hết, có thể thấy Moodle được xây dựng

trên nền tảng lý thuyết giáo dục học rõ rệt và nhất quán. *Cơ sở triết lý và lý thuyết giáo dục pháp* làm nền tảng cho Moodle có thể nói là rất phù hợp với xu hướng tương tác trực tuyến hiện nay và với khuynh hướng giáo dục của thế kỷ 21 và khuynh hướng web tương tác (Web 2.0), lấy cộng đồng làm nền tảng và lấy bản sắc cá nhân làm điểm tựa cho tri thức. Đối với Việt Nam, cơ sở giáo dục pháp này lại càng quan trọng vì nó giúp người dạy và người học thoát khỏi được cách thức giảng dạy ngoại ngữ truyền thống theo các phương pháp cũ như ngữ pháp dịch chẵn hạn (vốn vẫn được áp dụng khá nhiều ở lớp học ngoại ngữ tiểu học) và đề xuất cách thức tổ chức dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm.

Thứ hai, phải nói đến *tính phù hợp* của Moodle trong việc triển khai các giáo trình, các khóa học ngoại ngữ ở Việt Nam thường đặt cơ sở trên các đơn vị bài/chương/phần, với sự tách rời các kỹ năng. Đặc biệt các công cụ tương tác đồng thời và lịch thời tỏ ra khá mạnh giúp cho người học và người dạy có thể xây dựng một môi trường tương tác qua lại. Các tính năng kiểm tra chuyên cần, báo cáo hoạt động của người học và quản lý điểm số theo hệ số, khả năng tạo các vai trò và tùy biến tính năng của các vai v.v và v.v cũng rất phù hợp và cần thiết với tình hình đào tạo ngoại ngữ chính thức cũng như bổ trợ hiện nay ở Việt Nam.

Thứ ba là *tính tùy biến và đa dụng của Moodle*. Đây có thể nói là một trong những ưu điểm lớn của Moodle khi nó có thể sử dụng cho nhiều mục đích giảng dạy khác nhau, nhiều kỹ năng khác nhau và nhất là có sự tùy biến cả về nội dung lẫn hình thức. Moodle cho phép nhiều cấp độ của việc học tập kết hợp (blended learning), cho phép sự phân cấp, phân vai, phân loại người học và bao hàm rất nhiều các công cụ cho một quá trình học cộng tác (collaborative learning). Tính tùy biến này giúp cho các khóa học của Moodle trở nên đa dạng, phong phú về hình thức, tài nguyên và hướng tiếp cận nội dung. Ở góc độ kỹ thuật, tính tùy biến (bao gồm cả các gói ngôn ngữ) giúp chúng ta có thể điều chỉnh, thay đổi Moodle cho phù hợp với đặc thù của người học và hệ thống giáo dục Việt Nam. Tính đa dụng của Moodle

⁶ Tóm tắt 5 luận điểm như sau:

- (1) Mỗi người học đều là người dạy tiềm năng trong một môi trường cộng tác (collaborative).
- (2) Một cách học hiệu quả là thông qua quá trình tạo hay giải thích nội dung kiến thức cho người khác hiểu. Đây là cách “học qua hành động”.
- (3) Nhận thức của người học phần lớn diễn ra qua quá trình quan sát các hoạt động của người khác.
- (4) Việc giảng dạy sẽ được thực hiện dưới hình thức chuyển hóa (transformational) thông qua hiểu biết nhất định về bối cảnh của người khác.
- (5) Môi trường học cần phải mềm dẻo và phù hợp thì mới đáp ứng được nhu cầu đa dạng của người học.

⁷ Ứng xử tách biệt là khi một ai đó cố gắng giữ cho khách quan và nhìn nhận trên sự việc (factual) và có khuynh hướng bảo vệ quan điểm của học thông qua việc sử dụng lô gích nhằm tìm ra các lỗ hổng của ý kiến của đối thủ. Ứng xử kết nối là hướng tiếp cận đồng cảm hơn, chấp nhận tính chủ quan, cố gắng lắng nghe và chất vấn trong một nỗ lực để hiểu các quan điểm của người khác. Nói chung ứng xử kết nối trong một cộng đồng học tập là một yếu tố kích thích quá trình học, không chỉ mang người học lại gần nhau nhưng cùng lúc kích thích những phản xạ và quá trình tái xem xét những niềm tin về các giá trị của họ.

giúp cho nó là một sự tích hợp của không những hệ thống cung cấp tài liệu học tập, tài liệu tra cứu, mà hệ thống các lớp học theo nhiều kiểu định dạng theo chủ đề, theo tuần, theo chương/bài, theo hoạt động nhóm, theo dự án... cho đến các khu vực thảo luận hỗ trợ và bài tập cá nhân, bài tập nhóm... cho đến các trang tin tức, diễn đàn, blogs v.v.

Thứ tư, đặc biệt là với các nước đang phát triển như Việt Nam, là *tính tiết kiệm* trong đầu tư xây dựng. Trong điều kiện kinh phí đầu tư cho giáo dục hiện nay ở Việt Nam còn hạn chế, Moodle có thể nói là một giải pháp để trường học ở Việt Nam có thể sở hữu hệ thống học tập trực tuyến với chi phí không đáng kể. Chỉ cần so sánh đơn giản với rất nhiều phần mềm thương mại khác thì chi phí bỏ ra cho việc xây dựng, tập huấn sử dụng, thậm chí là thực hiện nội dung trên cơ sở Moodle còn thấp hơn là chi phí ban đầu duy nhất để mua một phần mềm thương mại⁸. Ngoài ra, vấn đề bản quyền và sở hữu trí tuệ của Moodle cũng rất rõ ràng và nhất quán, giúp cho việc sử dụng, tùy biến, chỉnh sửa, thương mại hóa nội dung giảng dạy trong Moodle dễ dàng và được bảo vệ.

5. Kinh nghiệm và gợi ý trong triển khai e-learning và khai thác Moodle tại Việt Nam

5.1. Góc độ phương pháp

- *Mô hình học trực tuyến hay/và kết hợp*: Trên cơ sở các yếu tố như nội dung, đặc điểm môn học, trình độ..., Moodle gợi ý và cho phép triển khai các mô hình học từ hoàn toàn trực tuyến đến kết hợp, đến vai trò phụ trợ. Với đặc điểm các môn thực hành ngoại ngữ, việc kết hợp giữa hoạt động trực tuyến và trên lớp, giữa trực tuyến và trực diện, giữa giáo viên với lớp (kênh tương tác chung) và các học viên với nhau (kênh tương tác cá nhân) là cần thiết. Ngoài ra, cần có sự lựa chọn nội dung cho phần trực tuyến hay ngoại tuyến. [Garrison, D. R.; H. Kanuka (2004), Watson, J., (2008)]

- *Tiếp cận hình thức học trực tuyến*: Việc triển

khai e-learning nói chung và trên cơ sở Moodle nói riêng cần có một quá trình liên tục và có chiến lược, giúp người dạy và người học từng bước làm quen với hình thức học mới. Quá trình đó cần đi từ nội dung ít đến nhiều, từ vai trò thụ động đến chủ động của người học, từ hoạt động cá nhân đến hoạt động nhóm, từ hình thức học truyền thống đến hiện đại, từ cách học có hướng dẫn đến tự học, từ mục tiêu đánh giá tham khảo (quá trình) đến đánh giá chính (qua các bài kiểm tra trên mạng) v.v.. Quá trình tiếp cận có định hướng sẽ giúp người học tự nhận ra những ưu điểm của hình thức học trực tuyến thông qua quá trình tham gia.

- *Mạng xã hội*: Mạng xã hội như Facebook, Twitter ngày càng thu hút và ở một mức độ nào đó thay đổi ứng xử của người dùng internet. Khả năng sẵn có trong việc bổ sung các tính năng hay tích hợp mạng xã hội vào hệ thống học tập của Moodle giúp tạo động lực học tập, nâng cao các khả năng tương tác theo hướng kiến tạo xã hội, đặc biệt là đối với thực hành (đọc viết) ngoại ngữ. Các khu vực thảo luận, việc đánh giá hay hưởng ứng một hoạt động học, các nhóm học tập khác nhau, khả năng lựa chọn các hoạt động học ưa thích, khả năng tương tác lẫn nhau trong quá trình học... làm cho việc học ngoại ngữ trên mạng có những điểm tương tự như một mạng xã hội trong đó người học là một thành viên đa quan hệ và đóng vai trò tích cực, sẽ có hiệu quả hơn là họ chỉ là những người thu nhận kiến thức/kỹ năng một chiều từ giáo viên và các bài học trên mạng.

- *Tính tự giác/tự chủ trong học tập*: Với đặc điểm của học tập trực tuyến, thông qua quá trình tự đánh giá (self-evaluation) và đánh giá đồng cấp (peer evaluation) cũng như quá trình tự đánh giá hoàn thành nhiệm vụ học tập tự đánh giá kết quả tiếp thu nội dung. Các dạng hoạt động như workshop, wiki, glossary... trên Moodle cho phép xây dựng các quá trình đánh giá và tự đánh giá như thế. Moodle cho phép thông báo về mức độ hoàn thành bài học, những nhắc nhở đối với người học và các hình thức tự đánh giá.

- *Đa dạng trong quản lý và giảng dạy nội dung*: Kết hợp giữa các kỹ năng giao tiếp trên cơ

⁸ Chẳng hạn với MindFlash, phiên bản không giới hạn có giá 4.999US\$/tháng (bao gồm máy chủ). Như vậy, chỉ để có 1 hệ thống LMS trong thời gian 3 năm thì số tiền lên đến gần 180.000US\$ chưa có nội dung và chi phí quản lý, chi phí trả cho giáo viên.

sở cùng chia sẻ chủ đề/đề tài/chủ điểm ngữ pháp... trong các bài tập/thực hành/dự án, kết hợp giữa nội dung ngôn ngữ và nội dung văn hóa/văn minh thông qua việc khai thác tài nguyên có sẵn trên mạng (ở các dạng âm thanh, phim ảnh, hình ảnh v.v.), vốn là một trong các điểm mạnh của Moodle. Moodle dễ dàng cho phép nhiều dạng bài khác nhau trong cùng một bài tập theo trình tự nào đó hay truy xuất một cách ngẫu nhiên.

- *Các công cụ trực quan sinh động* như bảng trắng (white board), bài giảng video, phim hoạt hình, phim ảnh tư liệu, các đoạn âm thanh trong môi trường ngôn ngữ xã hội và môi trường tự nhiên, các dạng bài tập sinh động như kéo thả, sắp xếp thứ tự..., các dạng bài tập dự án như từ điển mở, bảng từ mở, FAQ v.v. đều là các tính năng sẵn có trong Moodle hay có thể tích hợp dễ dàng vào Moodle.

- *Lý thuyết tạo dựng trong triển khai lớp học:* Áp dụng lý thuyết tạo dựng bằng cách cho phép người học cùng tham gia vào quá trình dạy các khóa học theo các hình thức thảo giảng trực tuyến, chuẩn bị nội dung giảng dạy, đánh giá kết quả hoạt động của người khác theo nhóm hay luân phiên... [Lê Đức Long, Trần Văn Hạo, Alex Hunger (2011)]

5.2. Góc độ tổ chức quản lý và kỹ thuật

- *Hệ thống hóa quản lý đào tạo:* Moodle cho phép tùy biến và xây dựng hệ thống học tập trực tuyến với đầy đủ các bộ phận quản lý giáo dục. Vì vậy hệ thống học tập trực tuyến dành cho giảng dạy ngoại ngữ cũng cần được xây dựng với đầy đủ các bộ phận quản lý trường học như bộ phận quản lý đào tạo, trung tâm khảo thí, ban đảm bảo chất lượng, bộ phận tư vấn học tập, bộ phận kỹ thuật và cơ sở vật chất, các nhóm nghiên cứu phương pháp... Sự phối hợp chặt chẽ giữa các bộ phận này hoàn toàn có thể được thực hiện trên Moodle nhằm tạo nên một hệ thống quản lý đào tạo.

- *Tối ưu hóa hệ thống, khắc phục các vấn đề cơ sở hạ tầng mạng:* Cần xây dựng cơ sở hạ tầng mạng tốt và đường truyền tốc độ nhanh nhằm khắc phục tình hình tốc độ internet còn chậm và chưa ổn định hiện nay tại Việt Nam. Triển khai

Moodle với nhiều dạng bài tập đa phương tiện cũng cần lưu ý đến việc bố trí nhằm tiết kiệm băng thông, giảm thời gian tải trang cho người dùng.

Nhiều biện pháp từ kỹ thuật đến thủ thuật có thể sử dụng, thí dụ như:

- + lựa chọn các dạng tập tin có dung lượng thấp;
- + chia nhỏ các trang hiển thị, trang bài tập;
- + giảm thiểu việc tải nhiều lần cùng một nội dung (bằng cách sử dụng các cửa sổ, các trình đơn đổ xuống riêng biệt);
- + tắt các mô đun, các tính năng chưa sử dụng hay không cần thiết nhằm giải thoát bộ nhớ;
- + sử dụng các máy chủ bên ngoài, máy chủ công cộng như flickr, youtube, mediafire, picasa, google docs, icloud, dropbox v.v. để lưu trữ nội dung;
- + giới hạn số lượng truy cập vào một số tài nguyên;
- + đặt thời gian với những thao tác lặp lại như thời gian giữa hai bài viết diễn đàn, thời gian giữa 2 lần tải cùng nội dung;
- + lập lịch chéo trong truy cập bài kiểm tra, bài học, các khu vực chat hình ảnh trực tuyến v.v. để tránh nghẽn mạch;
- + lập lịch chạy tự động hệ thống (như sao lưu, cron job, quét vi rút...) ở những giờ lưu lượng thấp (gần sáng, cuối tuần, kỳ nghỉ).

v.v. và nhiều biện pháp khác nữa.

- *Công cụ của người dạy, người học:* Cần lưu ý khả năng sở hữu hay tiếp cận trang thiết bị của người học Việt Nam. Khác với các quốc gia phát triển, nơi các trường đại học được trang bị các phòng máy hiện đại, và nơi bản thân sinh viên, học viên có thể sở hữu các thiết bị máy tính bàn, máy tính xách tay, máy tính bảng, điện thoại thông minh... và được truy cập mạng di động 3G, LTE (4G), wifi công cộng (miễn phí hay trả tiền), thì tình hình ở Việt Nam đa số sinh viên học viên còn khó khăn và hạn chế trong khả năng sử dụng công nghệ và kết nối internet. Vì vậy, học tập ngoại ngữ trực tuyến cần lưu ý đến những khó khăn này tránh tạo nên những bất bình đẳng, bất

cập và bất tiện trong học tập – những điều đi ngược lại với những gì được coi là ưu điểm của học tập điện tử.

5.3. Vấn đề đánh giá trình độ và thi cử

- *Đánh giá kết hợp kết quả kiểm tra và quá trình:* Do đặc điểm trực tuyến, các bài thi, kiểm tra trình độ theo hình thức truyền thống giới hạn thời gian và giới hạn truy cập vào tài liệu thường không dễ thực hiện. Vì vậy, đánh giá trình độ ngoại ngữ trực tuyến cần có sự kết hợp giữa đánh giá quá trình tham gia học tập và kiểm tra (trên lớp, trên mạng) với tỷ lệ/hệ số điểm hợp lý.

- *Đa dạng trong các hình thức đánh giá:* Việc đánh giá quá trình của người học có thể dựa vào nhiều tiêu chí khác nhau tùy vào đặc điểm môn học hay kỹ năng học. Chẳng hạn có thể dựa trên các tiêu chí như:

- + kết quả các bài tập, bài trắc nghiệm
 - + tính chuyên cần (thời gian và số lượng đăng nhập) – Moodle cung cấp các thông tin này một cách rất cụ thể đối với từng người dùng, từng môn học, từng hoạt động/tài nguyên
 - + sự đóng góp trong các bài tập nhóm, bài tập wiki (ở cả số lượng, chất lượng đóng góp)
 - + tính tích cực tham gia diễn đàn (số bài viết, chất lượng câu hỏi/câu trả lời) v.v..
 - + số lượng các đối tượng nội dung đóng góp cho khóa học
 - + cách thức triển khai bài học, chất lượng nội dung chuẩn bị bài đối với các khóa học trên cơ sở lý thuyết kiến tạo xã hội (xem 5.1 bên trên)
- v.v. và v.v.

- *Kết hợp nhiều hình thức đánh giá:* Hình thức học tập trên cơ sở kiến tạo xã hội, mang tính cộng đồng và nhóm xã hội cũng cần được đánh giá theo khuynh hướng này. Việc kết hợp (ở một tỷ lệ hợp lý) giữa đánh giá của giáo viên, đánh giá của bạn cùng lớp (peer assessment) và tự đánh giá (self-assessment). [F. Dochy, M. Segers & D. Sluijsmans (1999)] Ngoài sự đánh giá truyền thống của giáo viên, đánh giá của bạn cùng lớp có thể được tổ chức trong Moodle đối với các khóa

học ngoại ngữ thông qua hệ thống đánh giá (ratings) từng hoạt động hay toàn bộ hoạt động của một người trong một khóa.

- *Các biện pháp kỹ thuật trong đánh giá và thi cử:* Việc tổ chức thi/kiểm tra trên mạng, trong trường hợp cần thiết phải tổ chức, có thể cần đến các biện pháp giảm thiểu tiêu cực [McMurtry, K. (2001); Lathrop, A., & Foss, K. (2000)]. Ở góc độ kỹ thuật, nhiều biện pháp/công cụ có thể được sử dụng qua Moodle hay qua việc tổ chức bài kiểm tra:

- + không chế truy cập,
 - + sử dụng bộ đếm thời gian,
 - + hạn chế hay khóa truy cập internet hay tìm kiếm mạng đối với các máy được sử dụng để đánh giá,
 - + sử dụng webcam quan sát phòng thi,
 - + sử dụng phần mềm lưu việc gõ bàn phím (keystroke)
 - + các hình thức kiểm tra danh tính.
 - + thu âm nội dung thi nói và đánh giá sau khi đã xác định đúng giọng người thi.
- v.v.. và v.v..

Về góc độ nội dung, bài kiểm tra nên tránh đánh giá các nội dung có tính chất ghi nhớ, và mở rộng các dạng bài tập phân tích đòi hỏi khả năng tư duy cũng như khả năng tổng hợp các kiến thức toàn khóa học.

6. Kết luận

Trong bối cảnh phát triển CNTT và nhu cầu nâng cao trình độ ngoại ngữ nói riêng và nâng cao và hiện đại hóa chất lượng giáo dục nói chung, rất nhiều các công cụ, hình thức truyền đạt kiến thức và thực hành kỹ năng ngôn ngữ khác nhau có thể được áp dụng. Cùng với các công cụ đó là một sự phù hợp về mặt phương pháp luận và hình thức tổ chức đào tạo. Cụ thể, Đề án ngoại ngữ 2020⁹ của Bộ Giáo dục và Đào tạo (BGD-ĐT) là sự hiện thực hóa của khuynh hướng nêu trên. “CNTT gần như trở thành phương tiện và môi trường học tập, giảng dạy không thể tách rời với quá trình giáo

⁹ <http://dean2020.moet.edu.vn:8080>

dục. Chính vì vậy, năng lực CNTT của giáo viên ngoại ngữ là một yêu cầu không thể thiếu trong quá trình dạy học” (Nguyễn Văn Long - Chủ tịch Hội đồng chuyên gia ứng dụng CNTT trong dạy và học ngoại ngữ)¹⁰

Đối với việc xây dựng và triển khai các hệ thống học tập điện tử dành cho việc dạy và học ngoại ngữ, cho đến nay, vẫn còn nhiều vấn đề tính hợp pháp và chủ trương đối với hình thức này. Hiện nay, ngày càng có nhiều trường, nhiều đơn vị đào tạo xây dựng e-learning nói chung trên cơ sở Moodle và/hay một phần mềm khác nhưng BGD-ĐT vẫn chưa có các quy định cụ thể đối với việc sử dụng e-learning trong đào tạo chính quy. Vậy việc áp dụng hình thức, chẳng hạn như học tập kết hợp (blended learning) hiện nay có được công nhận hay không và hình thức này sẽ liên quan đến các vấn đề đánh giá trình độ, vấn đề kiểm định chất lượng, thù lao giáo viên, tính thời lượng môn học cho sinh viên v.v.. như thế nào. Đặc biệt, chưa có các hình thức đánh giá trực tuyến được công nhận. Điều gì sẽ diễn ra nếu sinh viên từ chối hình thức đánh giá qua mạng thậm chí hình thức học qua mạng và yêu cầu cơ quan đào tạo chứng minh tính pháp lý?

Việc nghiên cứu xây dựng các tiêu chí đánh giá hệ thống trực tuyến giảng dạy ngoại ngữ ở Việt Nam ngày càng trở nên cần thiết và theo chúng tôi, có thể tiếp cận việc xây dựng các chuẩn này theo hai hướng: (1) hướng phần mềm sử dụng: lựa chọn các phần mềm có chất lượng và trên cơ sở đó xây dựng các tiêu chí chất lượng, và (2) xây dựng bộ tiêu chí đánh giá với những tính năng/chức năng cần có và trên cơ sở đó xây dựng hệ thống phần mềm phù hợp. Ngoài vấn đề quy định giáo dục chung đối với học tập điện tử, nhiều các quy định khác cũng cần được xây dựng và mang tính pháp lý như quy định về đánh giá trình độ, quy định tổ chức hệ thống đào tạo, quy định về học tập kết hợp, quy định về cơ sở vật chất cho hệ thống đào tạo, quy định chuẩn chất lượng hệ thống đào tạo v.v. và v.v..

Đối với việc triển khai và ứng dụng Moodle,

ngoài việc nghiên cứu điều chỉnh Moodle cho phù hợp với nhu cầu và thực tiễn dạy học ngoại ngữ ở Việt Nam, cần triển khai ứng dụng và hỗ trợ kỹ thuật/phương pháp/vật chất như tập huấn sử dụng Moodle, xây dựng và chuẩn hóa hệ thống thuật giáo dục học chuyên về hệ thống đào tạo, Việt hóa các gói ngôn ngữ của Moodle sang tiếng Việt, và hàng loạt các nghiên cứu, điều chỉnh phù hợp khác để Moodle có thể trở thành một trong những giải pháp kỹ thuật và lựa chọn tiết kiệm cho việc hiện đại hóa việc dạy học ngoại ngữ ở Việt Nam cho đến 2020.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Lư Giang (2011), *Tài liệu hướng dẫn sử dụng Moodle*, ĐHSPTP.HCM (lưu hành nội bộ)
2. Đinh Lư Giang, Nguyễn Văn Huệ (2008), “Một số kinh nghiệm về hình thức học tập kết hợp tại khoa Việt Nam học”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Đổi mới phương pháp giảng dạy theo học chế tín chỉ*. ĐHKHXH và NV, TP.HCM
3. Dougiamas, M. and Taylor, P.C. (2000) Improving the effectiveness of tools for Internet-based education, *Teaching and Learning Forum 2000*, Curtin University of Technology.
4. F. Dochy, M. Segers & D. Sluijsmans (1999), “The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review”, *Studies in Higher Education*, Volume 24, Issue 3, pp.331-350
5. Garrison, D. R.; H. Kanuka (2004). "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education". *The Internet and Higher Education* 7 (2): 95–105. DOI:10.1016/j.iheduc.2004.02.001.
6. Hibberd, Fiona J. (2005), *Unfolding Social Constructionism*. New York: Springer. ISBN 0-387-22974-4
7. Lathrop, A., & Foss, K. (2000). *Student cheating and plagiarism in the Internet era: a wake-up call*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
8. Lê Đức Long, Trần Ngọc Bảo (2007), “Cấu trúc bài giảng qua mạng và thực nghiệm trong LMS nguồn mở Moodle”, *Hội thảo ELATE, Vũng Tàu*, nguồn: <http://2learner.edu.vn>
9. Lê Đức Long, Trần Văn Hào, Alex Hunger (2011), “Thiết kế bài học và vấn đề gắn kết tính sư phạm trong việc xây dựng nội dung học tập trực tuyến”, *Hội thảo ELATE, TP.HCM*, nguồn: <http://2learner.edu.vn>
10. McMurtry, K. (2001, November). *E-Cheating: combating a 21st century challenge*. T.H.E. Journal, 29(4), 36-41.
11. Watson, J., (2008). *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education*. North American Council for Online Learning.

¹⁰ <http://dean2020.moet.edu.vn:8080/news/Tin-tuc/Ung-dung-CNTT-trong-day-hoc-ngoai-ngu-Gop-y-tu-chuyen-gia-248/>

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ TRONG KHAI THÁC VÀ GIẢNG DẠY VIDEO TRỰC TUYẾN

Bùi Thị Thanh Hiền

Trường Đại học Hà Nội

Tóm tắt: Sự phát triển của công nghệ thông tin đã tạo điều kiện thuận lợi trong việc dạy và học ngoại ngữ. Ngày nay, người học không chỉ rèn luyện khả năng thực hành tiếng qua các bài học trong giáo trình mà còn phát triển kiến thức của mình qua các tài liệu trên mạng internet. Giáo viên cũng không còn chỉ lệ thuộc vào sách, đĩa CD hoặc DVD kèm theo giáo trình mà có thể làm phong phú tài liệu giảng dạy thông qua các bài tập và video trên các trang mạng khác nhau.

Bài viết này nhằm phân tích và nêu ra các phương pháp áp dụng công nghệ thông tin trong việc giảng dạy video trực tuyến. Phần đầu của bài viết cung cấp cho người đọc thông tin khái quát về tình hình hình dạy và học kỹ năng nghe ở Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội. Trong đó, tác giả liệt kê các trang web tiếng Đức có video trực tuyến, phân tích kết quả thi học kỳ và tổng kết phiếu điều tra quan điểm của sinh viên đối với kỹ năng nghe. Trong phần thứ hai, qua việc nghiên cứu, phân tích, so sánh và đánh giá các trang web có video trực tuyến theo các tiêu chí cụ thể, tác giả đã nêu ra được thuận lợi và khó khăn khi giảng dạy video trên các trang web này. Vì vậy, phần cuối bài viết là một số gợi ý trong việc thiết kế các dạng bài tập ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy video trực tuyến. Trong đó, tác giả nêu ra các dạng bài tập ứng dụng các phần mềm giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng nghe hiểu, phát triển khả năng tiếp cận các nguồn thông tin thực tế, củng cố ngữ pháp, luyện phát âm, tăng cường vốn từ vựng và kiến thức đất nước học. Đặc biệt, một số dạng bài tập áp dụng phương pháp kết hợp (Blended Learning) và ứng dụng phần mềm moodle hoặc mạng xã hội edmodo giúp sinh viên có khả năng tư duy, rèn luyện phong cách làm việc nhóm và tăng tính tương tác giữa giáo viên và sinh viên.

Abstract: The development of information technology has created favorable conditions for foreign language teaching and learning. Today, students have the ability not only to train their

language skills through the lessons in the books, but also to develop their knowledge through materials on the internet. The teacher no longer just relies on books, CDs or DVDs attached to books, they can enrich teaching materials through exercises and videos on various websites.

This article aims to analyze and raise the methods of applying information technology in teaching online videos. The first part of the article provides readers with general information about the teaching and learning in the listening skills in the German Department of Hanoi University, in which, the author lists the websites with online videos in German language, analyzes end-of-term test results and summarizes survey of student views on listening skills. In the second part, through research, analysis, comparison and evaluation of online video sites according to specific criteria, the author works out the advantages and disadvantages in teaching videos on these sites. So, at the end of the article there are some suggestions for designing exercises on applying information technology in teaching online videos. In particular, the author states software application exercise types which help students practice listening skills, develop the ability to access sources of update information, reinforce grammar, pronunciation, enhance vocabulary and knowledge about the country and people. Especially, several types of exercises to apply the combined method (Blended Learning) and software applications moodle or edmodo social networking help students to be able to think, work in groups and increase interaction between teachers and students.

Sự phát triển của công nghệ thông tin đã tạo điều kiện thuận lợi trong việc dạy và học ngoại ngữ. Ngày nay, người học không chỉ rèn luyện khả năng thực hành tiếng qua các bài học trong giáo trình mà còn phát triển kiến thức của mình

qua các tài liệu trên mạng internet. Giáo viên cũng không còn chỉ lệ thuộc vào sách giáo khoa mà còn làm phong phú tài liệu giảng dạy thông qua các bài tập trên các trang mạng khác nhau. Đặc biệt, việc áp dụng các video trực tuyến trên internet đã mang lại hiệu quả trong các giờ nghe hiểu, tạo được sự thay đổi không khí học tập. Việc đưa video vào giảng dạy giúp người học hiểu hơn và tiếp nhận nhiều thông tin đất nước học hơn các bài nghe thông thường nhờ hình ảnh minh hoạ sinh động (Brandi 2001, tr.149). Vì vậy, trong khoa tiếng Đức, video trở thành một phần không thể thiếu trong giờ dạy kỹ năng nghe.

1. Tình hình giảng dạy kỹ năng nghe hiểu ở khoa tiếng Đức

Kỹ năng nghe hiểu là một phần của bộ môn thực hành tiếng và được tập trung giảng dạy vào 4 học kỳ đầu tiên. Trong 2 học kỳ đầu, sinh viên được học tổng hợp 4 kỹ năng. Đến học kỳ 3 và 4, các kỹ năng được tách riêng và luyện chuyên biệt sâu hơn, mỗi kỹ năng 2 buổi (2,5 tiết) 1 tuần, trong đó kỹ năng nghe có 1 buổi dạy video trên phòng học đa năng.

Ở trình độ B2 trong khung tham chiếu Châu Âu (Europarat 2001, tr. 71) quy định: người học có thể hiểu các thông tin chính trong các bản tin, các bài phỏng vấn hoặc các chương trình đối thoại trên truyền hình và hiểu được nội dung trong các bộ phim hoặc vở kịch.

Trong khung năng lực 6 bậc dùng cho Việt Nam, kỹ năng nghe ở bậc 4 (tương đương trình độ B2 của Khung tham chiếu Châu Âu) trong mục 2.1.5 Nghe dài và xem truyền hình cũng được mô tả như sau:

- Có thể hiểu được hầu hết các chương trình tài liệu trên phát thanh và truyền hình.
- Có thể nhận ra tâm trạng, giọng điệu của người nói.
- Có thể hiểu các văn bản ghi âm, truyền hình sử dụng ngôn ngữ chuẩn thường gặp trong đời sống xã hội, nghề nghiệp hay học thuật, xác định được quan điểm và thái độ của người nói cũng như nội dung thông tin được phát ngôn.

Với những yêu cầu như trên, việc đổi mới phương pháp giảng dạy nghe hiểu là cần thiết. Hiện nay, các giáo trình nghe nhìn tiếng Đức chủ yếu tập trung ở trình độ cơ sở. Các giáo trình ở trình độ nâng cao có nhiều bài tập và chủ đề chưa thực sự phù hợp với các chủ đề giảng dạy trên lớp. Ngoài ra, những đoạn phim trong các giáo trình không có tính cập nhật và thực tế. Vì vậy, trong chương trình đào tạo, giáo viên không chỉ áp dụng các bài nghe có sẵn trong các giáo trình mà còn cho sinh viên làm quen với các video thực tế trên truyền hình cũng như các loại hình trên internet, ví dụ như trong các trang web sau đây:

- Trang web có video kèm bài tập:

- <https://www.goethe.de>

Đây là trang web của Viện ngôn ngữ mang tên nhà đại văn hào Gớt của Đức. Với quy mô gồm 160 viện trải rộng trên 94 quốc gia, trang web tập hợp một kho tài liệu giảng dạy phong phú với các loại hình bài tập đa dạng. Đặc biệt, bộ phim dài 18 tập *Ticket nach Berlin* (Tấm vé đến Berlin) miêu tả hành trình của 6 chàng trai cô gái trên mọi ngả đường của nước Đức và *Kubus-Kultur-Video aus Deutschland* (Video về văn hóa Đức) với 49 bộ phim ngắn về các sự kiện văn hoá, chính trị, xã hội Đức với độ dài 15 phút mỗi tập là những video rất đặc sắc có thể áp dụng trong dạy nhờ tài liệu hướng dẫn cụ thể.

- <http://www.dw.de/>

Deutsche Welle (Làn sóng Đức) được biết đến là một kênh truyền hình của Đức phát ra khắp thế giới với nội dung quảng bá nước Đức nói riêng và châu Âu nói chung bằng 30 thứ tiếng. Trong chuyên mục học tiếng Đức, trang web cung cấp khá nhiều video phóng sự, bản tin có nội dung chủ yếu về nước Đức với các bài tập cụ thể. Đặc biệt, trang web có chuyên mục học tiếng Đức qua âm nhạc với 53 tập phim miêu tả nhật ký hành trình của ban nhạc *Hip-Hop EINSHOCH6* và bộ phim truyền hình *Jojo sucht das Glück* (Jojo đi tìm hạnh phúc) dài 66 tập miêu tả một cô gái Braxin trên con đường tìm may mắn và hạnh phúc của mình ở Đức. Các bộ phim này đều có phiên lời và hướng dẫn giảng dạy với bài tập cụ thể.

- <http://www.planet-schule.de/>

Planet Schule (Trường học không gian) là sản phẩm của 2 kênh truyền hình SWR và WDR của Đức dành cho giáo viên và học sinh Đức cũng như học sinh nước ngoài học tiếng Đức là ngoại ngữ. Kho dữ liệu video phong phú của trang web bao gồm các phóng sự, bản tin truyền hình và đặc biệt là 10 tập phim ngắn có nội dung cho thiếu nhi như *Mumbro & Zinell* (Mumbro và Zinell) với các nhân vật ngộ nghĩnh và các chuyến phiêu lưu kỳ thú và chương trình *Zu Hause in Deutschland* (Ở nhà tại Đức) kể về cuộc sống của các gia đình nhập cư tại Đức. Đặc biệt, trang web còn cung cấp bài tập và bản phiên lời của 13 tập phim truyền hình trong chương trình *Extra Deutsch* (Tiếng Đức bổ sung) xoay quanh câu chuyện thú vị về 5 nhân vật, trong đó có Sam, một chàng trai người Mỹ với vốn tiếng Đức ít ỏi tạo nên các tình huống hài hước.

- <https://www.deutsch-portal.com/>

Được sự hỗ trợ của gần 20 hiệp hội tiếng Đức, các nhà xuất bản sách và các trường đại học, trang web này tập hợp khá nhiều tài liệu giảng dạy cho tất cả các kỹ năng thực hành tiếng. Đây cũng là nơi trao đổi chuyên môn giữa các giáo viên và kết nối sinh viên học tiếng Đức với nhau. Tuy nhiên, số lượng video không nhiều và chưa thực sự đa dạng. Đa số các video lấy nguồn từ kênh truyền hình Đức DW và kèm theo các bài tập cụ thể.

- <http://deutsch-lerner.blog.de/>

Đây là một trang web cá nhân do Andreas Neustein ở Tây Ban Nha tạo nên nhằm mục đích hỗ trợ việc dạy và học tiếng Đức. Với việc phân chia cụ thể các bài tập theo kỹ năng và theo trình độ, các video kèm theo bài tập và đáp án tập trung chủ yếu ở chuyên mục nghe nhìn với số lượng còn hạn chế.

- <http://deutschlern.net/>

Đây cũng là một trang web cá nhân do Joachim Quandt ở Tây Ban Nha tạo ra nhằm cung cấp cho người dạy và người học các bài tập theo dạng tương tác. Nhờ đó, người học có thể nghe nhìn,

làm bài tập và kiểm tra đáp án ngay mà không cần sự hỗ trợ của giáo viên. Phần lớn các video trong trang web này thuộc thể loại âm nhạc, một số được sắp xếp theo chủ đề.

- Trang web có video không kèm bài tập:

- <https://www.youtube.com/>,
<http://www.clipfish.de/>

Youtube được biết đến với kho dữ liệu phong phú hoàn toàn miễn phí với các thể loại video từ video cá nhân mang tính chất riêng tư đến những chương trình đặc sắc mà khó có thể tải về ở các trang web chính thức của đài truyền hình. Trong khi *youtube* mang tính toàn cầu thì *clipfish.de* lại là trang web của Đức với bộ sưu tập các video mới nhất đủ thể loại từ âm nhạc, phim ảnh, các chương trình trò chơi trên truyền hình Đức.

- <http://www.mypass.de/>

Trang web này là món quà đặc biệt dành cho những ai thích các chương trình hài hước, vui nhộn của các kênh chương trình phải trả phí như *rtl* hoặc *sat1* hay *pro7*. Với sự tập hợp có thứ tự ngày tháng các chương trình phát sóng, người xem có thể theo dõi được toàn bộ chương trình mình yêu thích mà không cần bận đầu thu tại nhà. Điểm đặc biệt trong các chương trình này là tốc độ nói rất nhanh và độ hài hước mà sinh viên cần phải nắm vững kiến thức đất nước học mới có thể hiểu được.

- <http://www.sofatutor.com/>

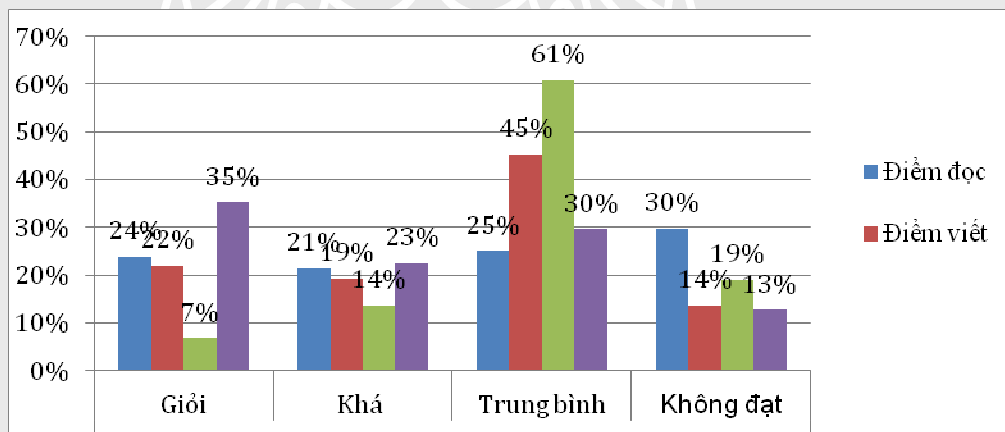
Đây là trang web phải trả phí dành riêng cho việc học tập các môn học từ lớp 1 đến lớp 13 ở Đức cũng như các chuyên ngành ở bậc đại học. Với giọng phát âm chuẩn, các video được thiết kế theo hình thức giải thích các hiện tượng, các khái niệm chuyên ngành theo cách dễ hiểu nhất. Đối với chuyên ngành tiếng Đức, có thể sử dụng một số video miễn phí ở môn tiếng Đức về các hiện tượng ngữ pháp hoặc phần tóm tắt tác phẩm trong bộ môn văn học làm tài liệu giảng dạy. Tuy nhiên, những video này không có bản phiên lời nên có thể gây khó khăn cho giáo viên khi soạn bài tập.

- Các kênh truyền hình:

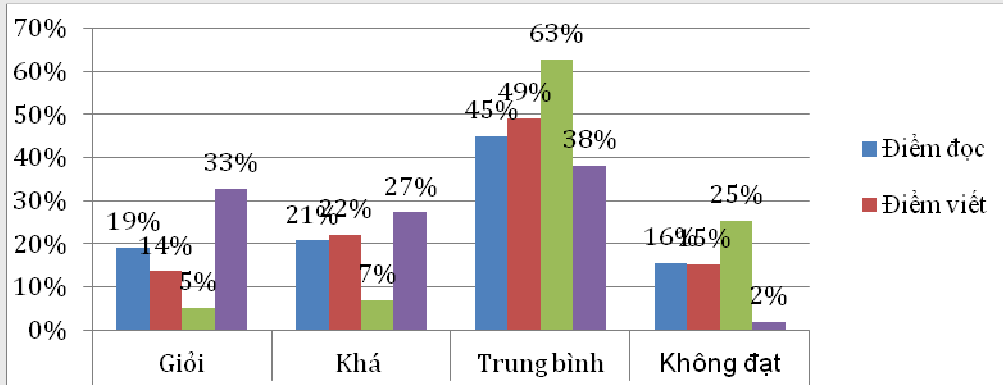
<http://www1.wdr.de>, <http://www.zdf.de/>, cho sinh viên.
<http://www.ard.de/>, <http://www.rtl.de/>

Với chất lượng, hình ảnh đẹp và độ cập nhật cao, các video trên truyền hình luôn là sự lựa chọn số 1 trong tài liệu giảng dạy ngoại ngữ. Hiện nay, hầu hết các trang web của các kênh này đều có một số lượng video có kèm bản phiên lời dành cho những người khiếm thính. Đây là sự hỗ trợ không nhỏ dành cho giáo viên trong khi soạn các bài tập

Sau một năm áp dụng giảng dạy video trong giờ nghe hiểu, kết quả kỹ năng nghe của sinh viên vẫn không đạt được như yêu cầu. Dưới đây là bảng tổng hợp điểm thi của sinh viên khoá 2012–2016 trong học kỳ 1 và 2 của năm học 2013-2014, trong đó, kỹ năng nghe được so sánh với các kỹ năng thực hành tiếng khác theo tỉ lệ phần trăm điểm đạt giỏi, khá, trung bình và không đạt. Kết quả như sau:



Bảng 1: Tổng hợp điểm thi học kỳ 1 của sinh viên năm thứ 2 khoá 2012-2016



Bảng 1: Tổng hợp điểm thi học kỳ 2 của sinh viên năm thứ 2 khoá 2012-2016

So với các kỹ năng khác, kỹ năng nghe có tỉ lệ sinh viên đạt điểm khá giỏi thấp nhất và tỉ lệ điểm trung bình cao nhất chiếm trên 60%. So với học kỳ 1, tỉ lệ sinh viên có số điểm không đạt ở cấp độ B2 tăng hơn 6% và trở thành môn có tỉ lệ trượt cao nhất. Số sinh viên đạt điểm khá giỏi trong môn nghe giảm từ 20% xuống còn 12%. Trong cuộc khảo sát vào tháng 8 năm 2014 ở 50 sinh viên năm thứ 2 Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội, đa số sinh viên cho rằng, kỹ năng nghe là kỹ năng rất khó trong 4 kỹ năng tiếng. Điểm số thấp trong kỹ năng này có nguyên nhân chủ yếu là

do sinh viên không dành nhiều thời gian cho việc luyện nghe. 45% trong số 50 em được hỏi nghe trung bình dưới 30 phút 1 ngày, 30% nghe dưới 1 tiếng và thậm chí có 15% không luyện nghe hàng ngày. Ngoài ra, các bài nghe trình độ cao quá dài và khó làm giảm hứng thú học tập. Hầu hết các sinh viên thừa nhận rằng, các bài nghe trong giáo trình cũng như trên mạng internet rất khó. Một nguyên nhân khác là do các em không có phương pháp và mất định hướng khi rèn luyện kỹ năng này. 70% sinh viên biết rất ít các phương pháp luyện nghe, thậm chí 30% cho rằng mình không biết các

phương pháp luyện nghe nào. Vì vậy, tuy đã được hướng dẫn tham khảo một số tài liệu và các trang web để luyện nghe nhìn trực tuyến nhưng sinh viên không đủ khả năng xử lý thông tin vì các tài liệu này không có hoặc có rất ít các loại hình bài tập hướng dẫn cụ thể.

2. Phân tích các trang web có video trực tuyến

Để phân tích tài liệu dạy và học trên internet cần có các tiêu chí cụ thể. Bản tiêu chí đánh giá tài liệu dạy và học tiếng Đức trên internet (Chaudhuri 2002) nêu ra 4 yếu tố chính:

- Yếu tố kỹ thuật
- Dạng bài tập
- Yếu tố tương tác
- Sự hỗ trợ của giáo viên

Dựa vào các tiêu chí phân tích kỹ năng nghe nhìn và các dạng bài tập trong bản tiêu chí này, tôi chọn ra những tiêu chí cơ bản để phân tích các trang web có video trực tuyến. Việc phân tích tập trung vào 2 nội dung chính: phân tích video và bài tập kèm theo.

Trong khi phân tích video, các tiêu chí về chủ đề, phiên lời, tính thực tiễn, tính cập nhật, hấp dẫn của video cũng như chất lượng âm thanh và giọng phát âm chuẩn rất được chú trọng. Ngoài ra, một yêu cầu khác đối với video là việc trả phí. Hiện nay, hầu hết các video đều có thể tải về máy tính dễ dàng nhờ các phần mềm download video như IDM, youtube downloader, RealPlayer Downloader... nên tiêu chí này không được đề cập đến. Các tiêu chí được cụ thể hoá trong các câu hỏi sau đây:

- Chủ đề các video có đa dạng hay không?
- Video có bản phiên lời không?
- Video có tính thực tiễn không?
- Video có tính cập nhật không?
- Video có thú vị không?
- Việc tải và xem video có miễn phí không?

• Chất lượng hình ảnh và âm thanh của video có tốt không?

• Trong video có giọng phát âm chuẩn không?

Đối với việc phân tích bài tập, tiêu chí quan trọng nhất là việc xác định bài tập có phù hợp với trình độ người học hay không. Các tiêu chí còn lại dựa trên các dạng bài do Brandi (2001, tr.18) tổng hợp. Đó là các dạng bài trước, trong và sau khi xem video với loại hình bài tập trả lời câu hỏi hoặc lựa chọn, phát triển các kỹ năng, từ vựng và ngữ pháp. Ngoài ra, yếu tố âm thanh, hình ảnh, sự tương tác giữa người học và phương tiện cũng như với giáo viên và những người học khác cũng được chú trọng. Các câu hỏi đặt ra cụ thể như sau:

- Bài tập có phù hợp với trình độ B2 không?
- Có đầy đủ hình thức bài tập trước, trong và sau khi xem không?
- Có dạng bài tập trả lời câu hỏi không?
- Có dạng bài tập lựa chọn không?
- Bài tập có chú trọng đến âm thanh trong video không?
- Bài tập có chú trọng đến hình ảnh trong video không?
- Bài tập có cung cấp kiến thức đất nước học không?
- Có dạng bài tập mở rộng từ vựng không?
- Có dạng bài tập luyện phát âm không?
- Có dạng bài tập luyện ngữ pháp không?
- Bài tập có tính tương tác không?
- Có dạng bài tập thảo luận không?

Dựa vào các tiêu chí trên, việc phân tích các trang web được khái quát trong bảng sau đây, trong đó, các tiêu chí được sắp xếp theo thứ tự thuộc về hai lĩnh vực chính là video và bài tập. Các video cũng được chia thành hai loại: loại kèm bài tập và loại không có bài tập kèm theo.

		Video kèm bài tập						Video không kèm bài tập			
		goethe.de	dw.de	planet-schule.de	deutsch-portal.com	deutsch-lerner.blog.de	deutsch-lern.net	youtube.de, clipfish.de	mypass.de	sofatutor.de	Các kênh truyền hình
Video	Chủ đề đa dạng	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+
	Có phiên lời	+	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	-	-	+/-
	Thực tế	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Cập nhật	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
	Thú vị	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+
	Miễn phí	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+
	Chất lượng hình ảnh và âm thanh tốt	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Phát âm chuẩn	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+	+/-
Bài tập	Phù hợp với trình độ	+	+	+	+	+	+				
	Đa dạng	+	+	+/-	+	+	+/-				
	Trả lời câu hỏi	+	+	+	+	+	-				
	Bài tập lựa chọn	+	+	+	+	+	+				
	Chú trọng âm thanh	+	+	+/-	+	+	+				
	Chú trọng hình ảnh	+	+	+	+	+	+				
	Cung cấp kiến thức đất nước học	+	+	+	+	+	+				
	Mở rộng từ vựng	+	+	+	+	+	+				
	Luyện phát âm	+	+	+/-	-	-	-				
	Luyện ngữ pháp	+	+	+	+	+	-				
	Tương tác	+	+/-	+	-	+	+				
Thảo luận	+	+	+	+	+	-					

Ký hiệu: + (Có), - (Không), +/- (Một số có, một số không)

Bảng 2: Phân tích các trang web có video trực tuyến

Theo kết quả trên bảng phân tích, có thể nhận thấy trong các video có kèm bài tập, các trang web của viện ngôn ngữ Đức goethe.de, của kênh DW và planet-schule.de của 2 kênh DWR và SWR của Đức đáp ứng khá đầy đủ nhu cầu tài liệu cho giáo viên vì có lượng video kèm bài tập phong phú. Tuy nhiên, không phải tất cả video và các bài tập

đã soạn phù hợp với sinh viên trình độ B2. Trong khi sử dụng, giáo viên vẫn phải mất thời gian biên tập lại và chỉnh sửa vì các video trong trang goethe.de có nội dung chủ yếu tập trung chủ đề giới thiệu đất nước và con người Đức, còn trong trang DW phần lớn là phóng sự và bản tin không mấy hấp dẫn. Ngoài ra, các bài tập cho video

trong trang web planet-schule.de chủ yếu dành cho học sinh Đức nên đôi khi quá dễ hoặc quá khó. Mặt khác, video ở trang web của các cá nhân cũng chưa phong phú và không có tính cập nhật. Vì vậy, các video trên trang web của các kênh truyền hình cũng như các trang youtube hay clipfish cũng được lựa chọn vì sự đa dạng và hấp dẫn của chúng mặc dù giáo viên phải mất thời gian soạn bài tập.

Việc giảng dạy video thường xuyên vào giờ nghe hiểu ở Khoa tiếng Đức đã tạo không khí học tập và làm cho sinh viên hứng thú hơn với việc học nghe. Tuy nhiên, khả năng nghe hiểu của sinh viên vẫn chưa mấy cải thiện vì phần giảng dạy mới chỉ tập trung vào các bài tập trên lớp. Do đó, để tăng cường khả năng nghe hiểu cần thúc đẩy và giám sát việc tự rèn luyện kỹ năng nghe thông qua các dạng bài tập hỗ trợ trước và sau khi nghe. Điều này chỉ có thể thực hiện thường xuyên nhờ phương pháp học kết hợp (blended learning) có thể thực hiện trên phần mềm hỗ trợ đào tạo, ví dụ như moodle hoặc mạng xã hội học tập edmodo.

3. Ứng dụng công nghệ thông tin trong việc giảng dạy video trực tuyến

Trong thời đại công nghệ hiện nay, máy tính là công cụ đắc lực và hữu hiệu trong việc giảng dạy ngoại ngữ và đặc biệt tạo điều kiện thuận lợi phát triển phong cách dạy học mở hiện đại. Nhiều người cho rằng, việc học trên máy tính là hoạt động cá nhân. Tuy nhiên, với các phần mềm mới ngày nay, người học có thể trao đổi, thảo luận và làm việc trong nhóm với nhiều hoạt động phong phú, góp phần tạo động lực học cho sinh, đặc biệt khi họ xác định được nội dung và phương pháp học tập (Grüner/Hassert 2000, tr. 19). Sự phát triển của internet giúp người học tăng cường kỹ năng sử dụng công nghệ, phát triển tư duy, kiến thức xã hội và được hỗ trợ tối đa việc tự học của bản thân (Grätz 1999, tr. 15). Để hiện thực hoá điều này, hình thức học kết hợp (Blended Learning) giúp cho sinh viên trong quá trình tự học có thể tự do lựa chọn tài liệu học phù hợp với mình, ví dụ như các cấu trúc ngữ pháp hay từ vựng. Ngay cả trong việc luyện các kỹ năng như nghe hiểu, sinh viên có thể nghe lại bài nghe nhiều

lần để có thể tiếp nhận thông tin một cách tốt nhất (Launer 2007, tr. 131). Để đạt được hiệu quả tối ưu trong việc áp dụng hình thức học kết hợp, Rösler/Würffel (2010, tr. 8) nhấn mạnh: Thứ nhất, cần phải ứng dụng công nghệ và các phương tiện một cách có mục đích, phù hợp với yêu cầu bài tập, đối tượng người học và ngữ cảnh. Thứ hai, cần có sự liên kết sâu chuỗi với nhau, có nghĩa là nội dung, bài tập và công cụ hỗ trợ cần được sử dụng theo phương thức hợp lý nhất và có mối tương quan với nhau.

Dựa trên các dạng bài tập dành cho video được Brandl (2001, tr. 18) liệt kê, tôi xin nêu ra một số dạng bài tập có thể ứng dụng công nghệ thông tin được chia thành 3 loại hình bài tập: Bài tập giai đoạn trước, trong và sau khi xem video.

Các bài tập áp dụng ở giai đoạn trước khi xem video:

- Dùng mạng internet và thanh công cụ google để tìm thông tin về chủ đề sắp xem, mở rộng từ vựng, kiến thức đất nước học
- Dùng từ điển trực tuyến tra cứu nghĩa của từ trong phần bài tập chuẩn bị
- Thảo luận trong mục diễn đàn: phỏng đoán nội dung của bài video

Các bài tập áp dụng ở giai đoạn trong khi xem video:

- Dùng phần mềm video xem và dừng video theo nhu cầu
- Dùng phần mềm MovieTeleco luyện nói và phát âm theo giọng nhân vật
- Làm bài tập tương tác có sử dụng phần mềm Hot Potatoes hoặc các phần mềm tương tự

Các bài tập áp dụng ở giai đoạn sau khi xem video:

- Thảo luận theo nhóm về nội dung của video trên phần mềm moodle hoặc mạng xã hội học tập edmodo
- Làm bài tập dự án sử dụng phần mềm soạn trình chiếu powerpoint hoặc prezi
- Sử dụng phần mềm làm phim Videostudio

để lòng tiếng cho nhân vật hoặc đóng lại một cảnh trong video

- Thảo luận trong mục diễn đàn về nội dung video đã xem, nêu ý kiến nhận xét và cảm nghĩ của bản thân

- Xem thêm các video khác trên internet cùng chủ đề hoặc các tập khác của bộ phim và đăng bài tóm tắt nội dung của các video đó

Như vậy, việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy có một vai trò rất lớn trong việc phát triển kỹ năng tự học cho sinh viên, giúp họ có khả năng tư duy, tăng cường kiến thức về mọi lĩnh vực và rèn luyện phong cách làm việc nhóm. Ngoài ra, việc trao đổi trên diễn đàn cũng làm cho người học hiểu nhau hơn, đồng thời có điều kiện giúp đỡ và hỗ trợ cho nhau để cùng tiến bộ. Các phần mềm quản lý việc học tập như moodle hoặc mạng xã hội học tập giúp giáo viên kiểm soát việc tự học của sinh viên một cách tối đa, đồng thời cũng trở thành người bạn đồng hành gần gũi với sinh viên bằng việc đưa ra những lời khuyên hữu hiệu giúp sinh viên cải thiện phương pháp và phương hướng học tập. Tuy nhiên, để tạo được những bài tập hay và thú vị cho các video trực tuyến, đòi hỏi nhiều thời gian, công sức và sự nỗ lực của giáo viên. Hy vọng rằng với lòng nhiệt huyết và yêu nghề, giáo viên sẽ luôn làm chủ trong lĩnh vực công nghệ, ứng dụng công nghệ một cách hiệu quả nhất để đào tạo ra nhiều thế hệ

sinh viên giỏi góp phần xây dựng đất nước ngày càng phát triển hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Brandi, Marie-Luise: *Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13*. Langenscheidt. Berlin u.a., 2001, tr. 18.
2. Chaudhuri, Tushar và các tác giả khác. *Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache*, 2002. (<https://www.unigiessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/i-prof/daf/lehr/produkte/kriterienkatalog/index.htm>)
3. Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Goethe Institut/Langenscheidt.
4. Grätz, Ronald: *Lerndimensionen. Neue Medien und was sich durch sie verändert*. Trong: *Fremdsprache Deutsch 21. Neue Medien im Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, 1999, tr. 13-17.
5. Grüner, Margit/Hassert, Timm: *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*. Hrsg.: Neuner, Gerhard. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2000, tr. 19.
6. Launer, Rebecca: *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht*, Trong: Roche, J. (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, Berlin, 2007, 124-143.
7. Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola: *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht*. Trong: *Fremdsprache Deutsch*, 42, 2010, 5-11.
8. *Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam* (Ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

HỌC
HÀN ỒI

GIỚI THIỆU TRUNG TÂM HỌC LIỆU ẢO THUỘC CHƯƠNG TRÌNH HỌC NGOẠI NGỮ KẾT HỢP THEO NHIỆM VỤ DÀNH CHO CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH THƯƠNG MẠI TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC THUỘC CỘNG HOÀ PHÁP

Ngô Thị Phương Lê, Rebecca Starkey-Perret

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt: *Tham luận này mong muốn giới thiệu trung tâm học liệu ảo được thiết kế như một phần của chương trình dạy và học kết hợp theo nhiệm vụ (Task-based, blended language learning) dành cho khóa học Tiếng Anh thương mại tại Đại học Nantes, Cộng hòa Pháp. Trung tâm học liệu là một không gian tự học nhằm cung cấp các hình thức bài tập tập trung vào hình thức (focus on form) liên quan tới các chủ đề trong chương trình giảng dạy Tiếng Anh thương mại. Những bài tập này tạo điều kiện cho sinh viên tiếp xúc với những phản ánh siêu ngôn ngữ và bài tập thực hành dựa trên ngữ cảnh, cũng như đáp ứng những nhu cầu khác nhau của sinh viên. Những thay đổi sẽ được thực hiện đối với trung tâm học liệu dựa trên phương pháp học hướng dữ liệu (data-driven learning approach) nhằm điều chỉnh phần hướng dẫn ngữ pháp cũng như cung cấp thêm các tiểu nhiệm vụ liên quan giúp sinh viên cải thiện thực sự chính xác khi sử dụng ngôn ngữ.*

Abstract: *This contribution focuses on an introduction to a virtual resource center which was developed as part of a task-based, blended language learning and teaching program for Business English courses at the University of Nantes, France. The resource center is a self-access training space providing students with various types of focus on form exercises relating to the themes studied in the Business language curriculum. These micro-tasks offer students necessary opportunities for meta-linguistic reflection and contextualized language practice, as well as cater for individual differences. Further developments will be made to the resource center by modify the grammar explanations part based on the data-driven learning approach as well as uploading more related micro-tasks with the hope to help students improve their language accuracy.*

AN INTRODUCTION TO A VIRTUAL RESOURCE CENTER IN A BLENDED LANGUAGE LEARNING PROGRAM FOR BUSINESS ENGLISH COURSES AT A FRENCH UNIVERSITY

Introduction

The virtual resource center (VRC) was developed as part of a task-based, blended language learning and teaching program (Ellis, 2008; Willis & Willis, 2007) for Business English courses at the University of Nantes which was implemented in 2008 to deal with overcrowded and mixed-ability classes as well as to reduce student drop-out rates. The VRC is a self-access training space that currently provides nearly 200 micro-tasks supporting individual meta-linguistic reflection and contextualized language practice

(Bertin & Narcy-Combes, J.-P., 2012; Bertin, Gravé & Narcy-Combes, J.-P., 2010). Teachers gave students individual feedback on their productions and sent them to the virtual resource center in order to facilitate noticing (Schmidt, 2001) and practice.

The Context

Languages and International Trade at the University of Nantes is a three-year undergraduate program that combines the learning of up to 2 or 3 languages, of which Business English is compulsory. Although the number of students'

enrollment increased by 29% between 2008 and 2010, the drop-out rate is at the end of the first year is relatively high, at more than 40%.

Another problem of the Business English courses is that teachers have to deal with large size classes of from 45 to 60 students per class. Moreover, the students' language levels are heterogeneous, with only 25% students acquire B2 level as required on entering university, (McAllister, Narcy-Combes M.F, Starkey-Perret, 2012). The large size, heterogeneous class is believed to be a contributing factor that leads to increasing drop-out rate, because individual feedback, student interaction and practice are not adequate in these conditions.

With the hope to tackle the problems, a task-based blended language learning and teaching program including a virtual resource center was developed. The program is aimed at increasing students' engagements in class and helping them to improve their language proficiency based on their individual needs. In this paper, we only focus on the advantages and limits of the virtual resource center, which is an integral part of the task-based blended language learning program.

The design of the virtual resource center

In general, the task-based blended language learning program is developed based on the socio-constructivist and cognitivist approaches, according to which learners are active constructors of their learning through social interaction and individual involvement and reflection (Kintsch, 2009; Lantolf, 2000; Little, 2007 as cited in McAllister et.al., 2012); and human learning happens through mental processes such as attention and perception, learning and memory, thinking and reasoning, decision making and problem solving, (Eysenck, 2001). The processing

of information that occurs in human mind is similar to that in computers –information gets into the brain, going through a sequential series of processing stages; and through practice, the information can be maintained in the short-term memory or transferred to the long-term memory to be retrieved in the future, (Eysenck, 2001; Ellis, 2008; Bertin et.al, 2010).

With that respect, throughout the Business English course, students are provided with macro social tasks, which are designed in the form of real-life business scenarios and allows students to interact and collaborate to solve problems without any direct inference from the teacher. After producing the language through the macro-tasks, students receive individual feedback from teachers and they can log on to the VRC to work on their own problems (which might be pointed out by their teacher).

The VRC, which contains interactive grammar, vocabulary, and listening exercises to help students work on the morpho-syntactic, phonetic, and lexical areas they have most difficulty with. These are contextualized exercises (micro-tasks) relating to the themes studied in the Business language curriculum. In total, there are approximately 200 micro-tasks in different categories uploaded on the center. Students can use search function to find exercises that they need. Besides, there is a section for grammar explanations in alphabetical order from which students can find clear explanations (which is a focus on form approach) for their grammatical problems. These grammar points are linked with grammar exercises so as students can practice right after they are exposed with the declarative metalinguistic knowledge.

LEA Traduction et Langue de spécialité
Centre de ressources virtuel
(Self Access Learning Centre)

Forum des nouvelles
 Self Access Learning Centre Forum

You can use the search engine below to find an activity. Just type in a key word relating to what you'd like to practise (ex. A theme such as **brands** or **finance**; a grammar point such as **articles**, **nouns** or **adjectives**; a skill such as **telephoning** or **negotiations**).

Rechercher Chercher

Grammar explanations
 record my voice
 Small. The new big.
 Lamborghini

LISTENING	VOCABULARY
GRAMMAR	PRONUNCIATION
USEFUL WEBSITES	COMPLETE LESSONS

Coherent with cognitive accounts of second language acquisition, the VRC provides necessary opportunities for meta-reflection and individual practice (Bertin and Narcy-Combes, J.-P., 2012; Bertin, Gravé, & Narcy-Combes, 2010) by offering students various types of focus on form exercises after having had their attention drawn to their problem areas (by their teacher) through the production of a socially and communicatively meaningful task.

The benefits and limits of the VRC

The VRC offers students with various opportunities to practice; with a connected computer, they can log on to the center at any time to work on their language problems. Micro-tasks are linked together so that students can practice the language input they learn again and again. Let's take a look at a listening task below:

Collocations/expressions: The Camisea project and the environment

Listen and fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers.

Well, in many ways the Camisea project has been, _____, a case study in _____ manage a development project in an environmentally sensitive area of the world like the Amazon. _____ we've seen a long list of all kinds of mistakes. _____: insufficient guidelines on construction procedures, poor quality control of the work on the ground, a lack of communication with the local people and, perhaps _____, no evaluation of the impact of the project on local communities and the environment. So I think _____ is that it is not possible to proceed with a project of this sort if you are not going to respect the international guidelines and the accepted international standards for construction and development inside a sensitive area _____ the rainforest. I don't think we can _____ all this with any specific group involved in the project, but I think it is very disappointing to see that the work of international institutions like the World Bank, which _____ exactly this type of project, has not been taken into account. What will happen _____? I expect the project will go ahead, especially as quite a lot of the work has already been completed. However, at least the work of environmental groups has meant that _____ to minimizing the damage that may result.

Check

This particular example of an exercise was made using hot-potatoes. There's an easy html code to use to integrate a listening document. This exercise is aimed at bringing students' attention to specific collocations such as 'to pay attention' 'to learn a lesson', 'to lay blame', 'to lay down guidelines' so that they will learn them as fixed

chunks. The noticing is done when students fill in those gaps while listening to the auditory input. Then they have another exercise to practice using those expressions again.

In short, by completing micro-tasks, students can enhance their attention to salient features of

L2 input and memorize them. Gradually, learners' declarative knowledge will become more automatic and begin to be incorporated into procedural knowledge, which can be retrieved in the future, (Ellis, 2008; Bertin et.al, 2010). The noticing process is important as "attention is necessary for all aspects of L2 learning", Schmidt (2001:3), and it is believed that "little learning of new linguistics material from input is possible without attended processing." (Ellis, 2008:266).

The VRC allows teachers to draw students' attention to particular language problems that they have. During the course, students have to upload their written work on Moodle, the computer-mediated platform for correction and individual feedback, through which students' specific problems are pointed out. By doing so, students' attention is focused on specific language structures when they log on to the center for practice. This process of learning enables the effective language acquisition as Schmidt (2001:13) claims that "only those features of target structure that are noticed will be learnt" and that "attention must be specifically focused".

The VRC also caters for individual differences in language learning. Students can log on to the center for individual training based on individual needs. Students differ in language aptitude, cognitive and learning style, language learning strategies, and motivation, which are predictors to second language learning success, (Dornyei and Skehan, 2008). The center allows students to adapt the language practice to their cognition process, which will facilitate the acquisition of L2.

However, despite its advantages, the VRC remains underdeveloped compared to the recommendations provided by cognitive accounts of language acquisition. The most important thing is that the center has not yet comprised a very large number of exercises for each exemplar in order to make language associations become automatic. This is due to limitations found in less well-resourced universities: lack of funding to hire full-time developers, lack of time due to high

teaching loads and increased administrative tasks for associate professors and full-time teachers. Besides, as the center is built based on the platform Moodle, providing sufficient, appropriate feedback and interactions is the biggest challenge for the teachers.

Future developments

In the future, the researchers will take further actions to develop the VRC by following the corpus-based learning approach.

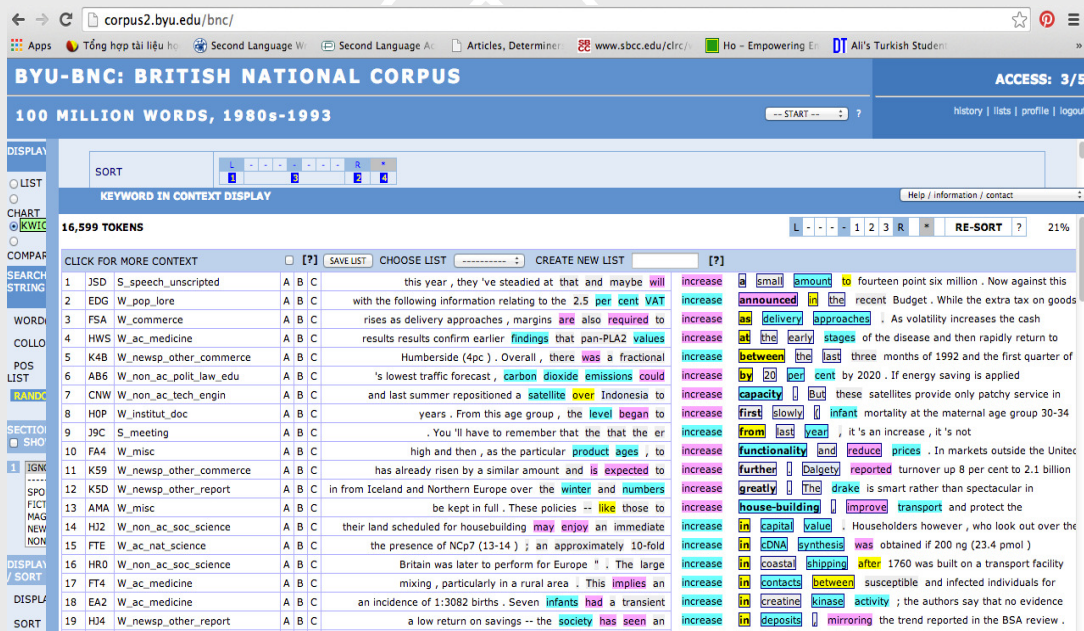
Corpus-based learning is an approach in which learners can use corpus data to further their language learning, (Boulton, 2010). The key pedagogical approach in corpus-based learning is data-driven learning (DDL), a term coined by Tim Johns, who describes DDL as "the attempt to cut out the middleman as far as possible and to give direct access to the data", (1991:30). In this approach, learners are exposed to large quantities of authentic data, through which they play an active role in acquiring the language by observing, classifying and generalizing the language patterns.

This approach is chosen to develop the center for three main reasons: The DDL approach helps learners to acquire a language by discovering the patterns of the language use. Learners are provided with a concordance of language items from which they are presented with multiple samples of the same items. This helps learners to identify the patterns, analyze them so as to generalize the language use. In this approach, learners are confronted with authentic resources of language input, which allows learners to observe what is written in a given circumstance. Moreover, it is believed that as learners learn to observe and make generalizations, they develop more autonomy; and this process promotes noticing and grammar-consciousness raising.

The overall goal is to provide learners with concordance lines of language items in which key words appear in contexts; they will need to observe, classify, then identify and finally make generalizations to account for the patterns.

Below is an example of concordances lines retrieved from the British National Corpus. These lines present the whole set of formulaic sequences in which the word “increase” appears. The

repetition of those chunks in the language input not only helps students to easily figure out the formulaic patterns of language but also remember them better.



Boulton (2010) suggests a variety of activities based on authentic data in the form of individual or multiple concordances, including:

- identifying and underlining target items
- cloze and other forms of completion exercises
- choosing the right form in context; putting bare items in the appropriate form (e.g. tense, aspect, countability)
- correcting inappropriate forms
- matching split sentences
- re-arranging items
- word-formation
- question/answer (e.g. what's the difference between X and Y? or what do X and Y have in common?)
- grouping lines according to meaning, usage, etc.
- writing sentences or inventing new examples

In the future, we will exploit the available corpora data such as BYU-BNC

[http://corpus.byu.edu/bnc/] from University of Birmingham, BNC Web [http://bncweb.lancs.ac.uk] from Lancaster University, or COCA, the Corpus of Contemporary American English. The corpora of these resources contain written texts such as newspaper and magazine articles, works of fiction and nonfiction, as well as writing from scholarly journals. They also have a small portion of spoken transcripts from informal conversations, government proceedings, and business meetings.

Conclusions

The VRC has been in use as an integral part of the task-based, blended learning program for Business English courses for nearly 6 years and it has received positive feedback from students, (Starkey-Perret and Ngo, 2014). Following cognitivist approach to second language learning, the VRC offers students with various opportunities for meta-reflection and practice as well as cater for individual differences. By engaging in the virtual resource center for practicing, students will be able to focus their attention to specific problems and better memorize salient features of L2. The center is now

undergoing further developments with the application of corpus linguistics approach so as to help students improve their language accuracy.

REFERENCES

1. Bertin, J-C, Grave P. & Narcy-Combes, J-P (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching*. New York: Information Science Reference.
2. Bertin, J-C & Narcy-Combes, J-P (2012). Tutoring at a distance: modelling as a tool. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 25, No. 2, April 2012, 111-127.
3. Boulton, A. (2010). Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60/3, p. 534-572.
4. Dornyei, Z. and Skehan, P., (2008). Individual differences in Second Language Learning. In: C. H. Doughty and M. H Long, (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
5. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
6. Eysenck, M. W. (2001). *Principles of cognitive psychology*. Hove: Psychology Press.
7. Johns, T. (1991b), 'From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning.' In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4: 27-45.
8. McAllister, J., Narcy-Combes, M-F, and Starkey-Perret, R. (2012). Language teachers' perceptions of a task-based learning programme in a French University. In: Shehadeh, Ali and Christine A. Coombe (eds.), *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and implementation*. 2012. xix, 364 pp. (pp. 313-342).
9. Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson, P. (ed). *Cognition and Second Language Instruction*, (pp.3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Starkey-Perret, R. and Ngo, T. P. L, (2014). An analysis of a virtual resource center for Business English at the University of Nantes: student engagement and further development. Nantes: APLIUT 36th conference.
11. Willis, Dave & Willis, Jane (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC SỬ DỤNG INTERNET NHẪM PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG NGHE HIỂU CHO SINH VIÊN TIẾNG ANH THƯƠNG MẠI - TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN

Lê Thị Thu Mai, Phạm Thị Tuyết Hương
Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt: Việc ứng dụng phương pháp dạy tiếng Anh có sự trợ giúp của internet (IAL) tại Việt Nam cũng như tại Bộ môn (BM) Tiếng Anh thương mại (TATM), Trường Đại học Kinh tế Quốc dân (ĐHKQTĐ) vẫn còn nhiều hạn chế và cần được nghiên cứu chuyên sâu hơn. Là giảng viên, đồng thời là trưởng nhóm Kỹ năng nghe hiểu tại BM, tác giả đã nhận thức được những lợi ích cũng như bất cập của phương pháp giảng dạy IAL đối với việc phát triển các kỹ năng tiếng Anh nói chung, và kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh nói riêng.

Nhìn chung, hầu hết các sinh viên (SV) BM TATM tại ĐHKQTĐ gặp rất nhiều khó khăn trong thời gian đầu học tại BM, mặc dù họ nắm từ vựng và ngữ pháp khá tốt. Do đó, chương trình học Kỹ năng nghe hiểu chủ yếu được thiết kế dành cho SV đã theo học tiếng Anh hệ 3 năm hoặc 7 năm tại phổ thông, nhưng chưa quen với hoạt động rèn luyện kỹ năng nghe hiểu. Khóa học nhằm từng bước mục đích giúp SV luyện tập và nâng cao kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh.

Nghiên cứu "**Phương pháp dạy học có sử dụng internet nhằm phát triển kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên tiếng Anh thương mại, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân**" nhằm các mục tiêu: (i) tìm hiểu nhận thức của SV TATM về lợi ích của phương pháp học có sự trợ giúp của mạng internet đối với việc phát triển kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh; (ii) tìm hiểu các bất cập, khó khăn khi ứng dụng phương pháp dạy và học này; và (iii) nêu ra một số đề xuất giúp các giảng viên (GV) và cán bộ quản lý tổ chức thực hiện phương pháp dạy và học này hiệu quả hơn.

Nghiên cứu được tiến hành với sự tham gia của 87 SV TATM Khóa 54 và 3 GV đang giảng kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh tại BM trong kỳ 2, năm thứ nhất (năm học 2012-2013). Tại thời điểm này, SV đã có thời gian làm quen với máy tính và mạng Internet. Sau một kỳ

tham gia hoạt động giảng và học kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh có sự trợ giúp của internet trên phòng máy, SV có thể cung cấp đủ dữ liệu giúp đánh giá hiệu quả của phương pháp giảng dạy và học tập này, đồng thời có thể nêu lên một số đề xuất giúp việc ứng dụng phương pháp dạy và học này hoàn thiện hơn.

Abstract: Useful as it is, the application of internet-assisted learning (IAL) in teaching English in Vietnam as a whole and at Business English Department (BED), Faculty of Foreign Languages, National Economics University (NEU) in particular is still limited and needs more thorough studies. Being a lecturer and leader of the Listening Group in BED, contributing to the growth of this course from initial steps, the researcher of the study has been aware of the advantages as well as disadvantages that IAL have brought to the development of English language skills in general, and in listening skills in particular.

Generally, most students at BED, NEU (herein referred to as BED students) have difficulties in listening comprehension on their first days at a university specializing in English, while they have quite a good command of vocabulary and grammar. Accordingly, the listening courses are mainly designed for students who have learnt English at high school (in either the 3-year or 7-year program) and who haven't got used to listening skills. These courses aim at equipping students with practical skills to improve their listening skills step by step.

The ultimate purpose of the study of "**Using internet-assisted learning method to develop BED students' listening skills**" is to: (i) explore BED students' perceptions of benefits of internet-assisted learning (IAL) to their English listening skills development; (ii) investigate obstacles to the use of IAL

activities in learning English listening skills at BED, NEU; and (iii) propose some recommendations to relevant teachers and administrators for better organization of IAL activities for BED students to improve their English listening skills.

The participants were 87 first year English majored students of BED, NEU. The time to conduct the research was during the second semester of the students' first year (2012-2013), when the students had

had enough time to be familiar with the college life and to gain some knowledge about using computers and the Internet. After a semester taking part in the application of teaching and learning listening in the laboratory with the assistance of internet websites, these students were supposed to provide enough data to evaluate the effectiveness of teaching listening skill in the internet-assisted laboratory as well as provide ground for suggestions to be made.

USING INTERNET-ASSISTED LEARNING METHOD TO DEVELOP LISTENING SKILLS FOR BUSINESS ENGLISH STUDENTS AT NATIONAL ECONOMICS UNIVERSITY

1. Background

Useful as it is, the application of internet-assisted learning (IAL) in teaching English in Vietnam as a whole and at Business English Department (BED), Faculty of Foreign Languages, National Economics University (NEU) in particular is still limited and needs more thorough studies. Being a lecturer who has contributed to the growth of this course from initial steps, the researcher has been aware of the advantages as well as disadvantages that IAL has brought to the development of English language skills in general, and in listening skills in particular.

2. Purposes of the study

The ultimate purpose of the study “**Using internet-assisted learning method to develop Listening skills for Business English students at National Economics University**” is to: (i) explore students' perceptions of benefits of internet-assisted learning (IAL) to their English listening skills development; (ii) investigate obstacles to the use of IAL activities in learning English listening skills at BED, NEU; and (iii) propose some recommendations to relevant teachers and administrators for better organization of IAL activities for BED students to improve their English listening skills.

3. Selection of participants

The participants of this study were 74 first year English major students of BED, NEU. These

students were randomly chosen from 144 first year BED students. They belong to three classes. Instead of randomly selecting the individuals, the investigator randomly selects the groups or classes for investigation. Thus, the students chosen in this study could be representatives for the whole group of freshmen at BED.

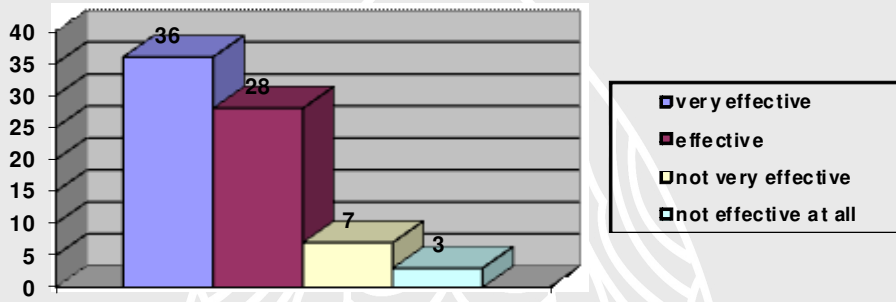
The time to conduct the research was during the second semester of the students' first year (2012-2013), when the students had had enough time to be familiar with the college life and to gain some knowledge about using computers and the Internet. After a semester taking part in the application of teaching and learning listening in the language laboratory with the use of websites, these students were supposed to provide enough data to evaluate the effectiveness of teaching listening skill in the internet-assisted language laboratory as well as provide ground for suggestions to be made.

4. BED students' perceptions of IAL in listening skill development

4.1. Students' perceptions towards IAL in English listening skill in the multimedia classroom

The first question in the survey questionnaire deals with the perceptions of learning English listening skill through Internet-assisted activities in the listening multimedia classrooms. Their attitudes towards this new approach of teaching and learning are revealed in Chart 1.

Chart 1: Students' attitudes towards internet-assisted learning English listening skill in the multimedia classroom



Generally speaking, the students were positive about internet-assisted learning English listening skill in the multimedia classroom (Chart 1). Although almost all of them indicated their satisfaction with this new approach of learning English listening skill (64 out of 74 students), some still have doubts. This could be explained as the term "effective" might not have been the best word to use in the questionnaire since it is vague. It is also difficult for students to judge the effectiveness of a new technology after only being familiar with it for a semester. These students also gave reasons for their dissatisfaction, which would be referred to in the next part of the study.

4.2. Students' attitudes towards the appropriateness of the listening course in the new teaching approach

Overall, the students were positive towards the appropriateness of IAL activities (Table 1), especially its function in supplementing in-class learning (84%). However, they did not show as much agreement when asked whether the program was suited for their English proficiency level (55%). This is probably due to the fact that students in these classes have varied English proficiency levels to start with. Moreover, over two thirds agreed that the materials on the selected websites were related to their current English lessons (68%). More interestingly, a high proportion of the respondents (80%) expressed their pleasure with this listening course in the new teaching approach explaining that the course provided them with further listening skill.

Table 1: Students' attitudes towards the appropriateness of the listening course with the Internet assistance

Options	Number of students	Percentage (%)
The course was an appropriate supplement to in-class instruction.	62	84%
The course was appropriate for the skill level of the students.	46	55%
The course was appropriately related to the current listening lessons.	50	68%
The course provided us with further listening skills.	59	80%

4.3. The effectiveness of IAL in improving their English listening skill

a. Concentration

Two students said that internet-assisted learning English skill in the self-study period gave them a great chance to be concentrated when they can occupy their own cabin in the multimedia classroom. This made their listening more effectively.

b. Interest

Four of the respondents felt that this learning activity is very interesting and can attract their attention throughout the lesson. They provided lots of their satisfaction as well as leisure throughout their practice sessions.

c. Updated material

One more benefits that nearly half of the students interviewed recognized is that the listening activity gets them updated. They all seemed eager to discover current things happening around them.

d. Authentic English language

Surprisingly, many students enjoyed the authenticity of the materials on the recommended websites. They felt quite interested in the way native speakers pronounced. Their intonation, accent and voice seemed attractive to students. Some of the students find it best to study some of the colloquial and spoken language from listening to the authentic material in their listening lessons. They can not only be able to approach updated with news and information in the target language but also learn a lot from pronunciation and intonation of English native speakers.

e. Time saving

Moreover, two students said that internet-assisted listening activity saved a lot of their time. They explained that time was very precious in their learning responsibilities as they needed to study many other language skills and other courses in the curriculum. But now this learning

approach helped them to practise listening skills in an effective way without having to spend so much time.

f. Convenience

Two respondents thought that it was quite convenient when they learn English listening skill through internet-assisted activities just by sitting in front of the computer screen as well as enjoying the totally free resources online.

g. Independence

More than half of the students interviewed agreed that this learning activity helps them to build their independence. They thought that it gave them a very clear purpose and goal at the beginning of the lesson. They can find their own needs and expectations. They actually realized the importance of persistent practice. The reasons they gave are quite understandable. These are two of the main reasons given by the respondents, namely practicing a lot at home and choosing their favorite activities for self-practice.

h. Motivation

Interestingly, most of the students are really motivated by this new learning approach. They felt more eager in the lesson, especially in the self-study period. Through her class observation, the researcher could see the difference in the students' classroom behavior and performance when they were in the multimedia classroom compared to that in traditional ones. First, class attendance was higher compared with that in the traditional classrooms. In most cases in traditional classrooms, there were one or two students absent and many students were late for class. But during listening periods in the multimedia classrooms, fewer students were absent or late for class. During the self-study period, nobody dozed off, although the classes were in the afternoon. They were active in taking notes, discussing with their partners, and checking their understanding. Seeing this attention and conscientiousness on the students' part, the researcher felt quite rewarded and thought efforts of the group of teachers of listening were not in vain.

On the other hand, *students became more enthusiastic about practicing listening*. In addition to their attentive behavior in the class, the students also did a lot of practice after class as shown from the interview. From the informal small questions besides the interview, I could see that all the students finished the tasks as required and about 1/3 of them even listened to the files again at home or in Internet shops where they can get access to the Internet.

5. Difficulties encountered by students in the internet-assisted English listening activity

Besides the above positive attitudes toward the new learning approach, students also encounter some difficulties, which are detailed as follows.

a. Lack of computer skills

The most popular difficulty reported is the unfamiliarity with computer functions. As mentioned in the previous part, nearly half of the respondents of the survey do not own a computer, this difficulty is understandable. Although students attend a training session of how to use the facilities in the multimedia classroom before joining the course, this amount of time is not adequate for them to feel confident when using these modern facilities.

However, a few students think that using a computer is not that much difficult. Most of these students come from cities and have been using computers since they were at high schools.

b. Technical problems

The second most frequent problem is technical ones. Although the multimedia laboratories are well furnished with modern computers connected to the Internet, they are not periodically maintained. Besides, the dense frequency of using these facilities' qualities may also be worsened. Therefore, students sometimes have technical problems with their computer in the laboratories, such as problems with sudden computer crash, outdated software which does not allow the installation of new programs suggested in

websites, headphone volumes, slow speed Internet disconnection, and so on.

c. Getting lost

Besides the following popular difficulties, three of the student interviewees share the same problem of getting lost when they do listening exercises online. They explained that, after they finished the listening assignments in the suggested websites, they continued surfing the Internet. They were too interested in what they found online and kept glued to the screen.

6. Students' suggestions to improve the effectiveness of the Internet-assisted listening learning

6.1. Suggestions to the administrator

a. Improving facilities quality

As mentioned above, students said that they encountered lots of technical problems while they studied in the lab. Therefore, the suggestions they all made to the administrators is to improve the quality of facilities. They said that the computers need to be faster. They preferred an LCD screen to avoid eye problems. Headphones in the lab should be checked to provide the adequate quality to enhance their listening rather than annoying them.

b. Training computer skills

Many students come from rural areas and are not familiar with using computers. Therefore, it is understandable for them to ask for more thorough computer skill training at the beginning of the course. Only one training session is not just enough for them to be comfortable using the computer. This suggestion was made by seven out of fifteen student interviewees.

c. Improving classroom layout

The students interviewed also made a suggestion related to the interaction among students in the laboratory. As the room is equipped with forty computers, its layout is not convenient for them to interact, especially in pair or group activities.

6.2. Suggestions to the teachers

Besides, students also wanted to make some suggestions to their listening teachers. These suggestions will certainly be of great help for teachers to enhance the effectiveness of the Internet-assisted listening learning activities.

a. Creating more activities to motivate students

Almost all students interviewed said that the teacher should give more activities to motivate them during the lesson. This suggestion is highly appreciated as these activities would help to hold the students' attention and enthusiasm throughout the lesson.

b. Being skillful in technical issues

Three of the interviewees even expressed that the teachers should be more skillful in technical issues. In that case, the teacher could help them when they got into trouble with their computers during their listening practice.

c. Choosing appropriate materials

Interestingly, about half of the students interviewed said that they are quite satisfied with the types of online listening exercises that their teachers suggested. They thought the topic chosen, the language used in the materials, and the levels of difficulty of the materials are quite suitable to their needs and levels. However, three students felt that some materials are too hard for them to listen. Two of them even commented that the content in some website material is not interesting enough. They would like the teacher to choose more appropriate materials. This is not difficult to understand because the students do not have the same level and interest.

6.3. Suggestions to the students themselves

Surprisingly, the students also give very interesting suggestions to themselves.

a. Learning to use computers professionally

Five students expressed their needs to learn to use the computer professionally. This is

reasonable as they have recognized the importance of this new learning approach and wanted to improve their computer skills in order to gain more from learning in this way.

b. Being strict to themselves during the self-study period

From the interview, the researcher is glad to see that students' autonomy is quite good. About half of the student interviewees said that they need to be stricter to themselves while they are practising their listening skill during the self-study period. They explained that if they were stricter, they would find listening more comfortable and could catch more from the listening passages.

7. Conclusion

In line with the findings, the research implies that:

- i. Internet-assisted learning does have certain benefits to students' English listening skill development. The application of the Internet to the teaching and learning of English listening skill is really necessary.
- ii. Students have recognized the vital effectiveness that Internet-assisted learning have on their English listening skill development. However, they still encountered some key problems during their learning process in the multimedia classrooms.
- iii. Students have provided useful suggestions which would be of great help to enhance the benefits of Internet-assisted learning to students' English listening skill development.

8. Recommendations

Based on the major findings or the research, it is of optimistic view of the researcher that multimedia classroom could be beneficially taken advantage to provide great assistance for students to improve their English listening skills. This research is hoped to give administrators and teachers of other universities some ideas about how to utilize their multimedia classrooms as well as apply the IAL activities as suggested for this purpose.

APPENDIX 1: Reference materials for self-study session:

Internet websites are collected by the teacher and suggested to the students during their self-study session:

1. <http://www.esl-lab.com>
2. <http://www.listenaminute.com>
3. <http://www.breakingnewsenglish.com>
4. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch>
5. <http://www.listen-to-english.com/>
6. <http://www.english-listening-world.com/>
7. <http://ello.org/>
8. <http://www.englishclub.com/webguide/Listening/>
9. <http://www.digischool.nl/oefenen/hennyjellema/engels/tpr/voorbladtpr.htm>
10. <http://english-trailers.org>
11. <http://www.npr.org/templates/rundowns/rundown.n.php?prgId=2>
12. <http://www.cbc.ca/podcasting/>
13. <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
14. <http://listenandwrite.com/>
15. http://esl.about.com/od/englishlistening/English_Listening_Skills_and_ActivitiesEffective_Listening_Practice.htm
16. <http://www.podcastsinenglish.com/index.shtml>

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG KỸ THUẬT KÍCH THÍCH HỒI TƯỞNG KÝ ỨC BẰNG VIDEO TRONG DẠY-HỌC NGOẠI NGỮ

Nguyễn Thanh Nga

Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật Trung ương

Tóm tắt: Video-stimulated recall (tạm dịch là Kỹ thuật kích thích hồi tưởng qua việc sử dụng video-VSR) được hiểu là một kỹ thuật kích thích hồi tưởng trí nhớ qua việc sử dụng video. Với kỹ thuật này, đối tượng nghiên cứu được xem lại đoạn băng ghi hình lại các hoạt động của mình nhằm hỗ trợ, gợi nhớ cho đối tượng nghiên cứu về suy nghĩ của mình trong một tình huống liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Kỹ thuật này đã được sử dụng trong một số nghiên cứu trong giáo dục và một số lĩnh vực khác. Tuy nhiên, việc ứng dụng kỹ thuật này trong việc hỗ trợ giáo viên phát triển khả năng phản hồi về việc dạy-học trên lớp còn rất ít, đặc biệt ở các nước châu Á và ở Việt Nam. Bài viết này báo cáo về một nghiên cứu của tác giả trong việc ứng dụng kỹ thuật VSR với 04 giảng viên tiếng Anh tại 04 trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội. Phương pháp thu thập số liệu là phỏng vấn, quan sát và phỏng vấn ứng dụng kỹ thuật VSR. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc ứng dụng kỹ thuật VSR mang lại kết quả khả quan trong việc hỗ trợ giáo viên phát triển khả năng phản hồi trong quá trình dạy-học. Tuy nhiên, do ảnh hưởng của một số yếu tố về văn hóa, xã hội, người sử dụng kỹ thuật này phải rất linh hoạt và cần có sự chuẩn bị kỹ. Bài tham luận cũng đưa ra một số chia sẻ và gợi ý để sử dụng kỹ thuật này hiệu quả nhất.

Abstract: Video-stimulated recall is a technique in which the participants are invited to watch video-recordings of particular events in which they are

involved to stimulate their thinking. The use of the stimulated recall technique has grown in popularity particularly in studies of teachers' beliefs and practices. However, there is little discussion on the utilisation of video-stimulated recall to encourage teachers' reflective thought in the classroom, especially in Asian countries. The present study investigated whether stimulated recall could facilitate and encourage Vietnamese EFL teachers' reflective practices in real-world context. The paper is drawn upon the findings of our research incorporating video-stimulated recall as a research technique in stimulated recall interviews in order to explore Vietnamese teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. Data, which included interviews, videotaping, and observation, were collected with four EFL teachers with at least 5 years of experience at four universities in Hanoi, Vietnam. Findings show that the technique produces a maximum opportunity for reflective thought for the teachers involved. However, attention should be paid to develop creative and flexible solutions to the challenges that teachers may face due to the cultural influence on the reflective process. The article concludes with a summary of implications for future research and practices.

Key words: video-stimulated recall, reflection, language education, Vietnamese teachers, higher education

VIDEO-STIMULATED RECALL IN LANGUAGE EDUCATION: A CASE STUDY

INTRODUCTION

Researchers have recognised stimulated recall as a valuable technique for exploring the reflections on decision-making processes, especially for capturing teacher thought in the classroom (Calderhead, 1981). While previous research has explored the use of video stimulated

recall (VSR) technique as a research technique (Dempsey, 2010), there is a lack of research that explores the potential benefits of using VSR in promoting teachers' reflection. This paper draws on the author's use of video-stimulated recall interviews in her PhD project on exploring teachers' beliefs and behaviours regarding learner autonomy in Vietnamese education contexts. This

article offers an account of incorporating stimulated recall technique for the practice of teacher reflection in teaching. It first discusses the potential benefits of utilising video stimulated recall technique in teaching; and then presents implications for successful implementation of this technique in helping teachers promote their practice of reflection.

LITERATURE REVIEW

Stimulated Recall Technique

Since Bloom (1953) first described stimulated recall (SR) as a research technique in psychology, SR has also been used extensively in teaching and learning research (Dempsey, 2010; Theobald, 2011) typically to explore teachers' cognitive processes while reflecting on their teaching following a teaching episode. While Bloom used audio recordings in his original study, video recordings are now commonly used in SR research (Lyle, 2003). Video-stimulated recall (VSR) then is a research technique in which participants view video-recordings of themselves participating in a particular event, e.g. a lesson. The video acts as a prompt to help individuals recall their thoughts in relation to their observed actions as much as possible as they occurred during the event observed (Calderhead, 1981; Dempsey, 2010; Theobald, 2011). It is posited that video technology provides a form of scaffolding that allows for self-analysis of observed behaviours by providing a graphic stimulus for individuals to measure what they perceived they did to what they observe themselves doing.

Video-simulated recall (VSR) has been used in a variety of ways. For example, VSR has been used to explore the instructional and organisational practices of elementary school teachers and the beliefs that guide their practices in their classrooms (Hoffman, 2003). VSR techniques have also been used for scaffolding student-teachers' developing practices (Rich & Hannafin, 2009) and to support classroom teachers' professional development and teaching practices (Stough, 2001). For example, Stough (2001) investigated whether VSR could facilitate the reflective thoughts of special education

student-teachers in real-world contexts. In this study, Stough (2001) compared the effectiveness of VSR on two groups. The intervention group received additional training that would assist them to reflect on classroom interactions or supervision consultations while on school practicum whereas the control group did not; both groups however engaged in VSR sessions. Stough found that student-teachers from both groups became comfortable with the VSR technique but those from the intervention group became more quickly familiar and comfortable with the technique, they seldom relied on prompts from the researchers for recall when observing themselves on video, and they readily and prolifically expressed their thoughts concerning the targeted teaching sequences.

While there are benefits of using VSR as a research technique, there are some limitations that should be considered. Previous research, for example, Gass and Mackey (2000) posited that one cannot assume that research participants can articulate their internal processes of an event as these behaviours are observed after the fact. That is, there is a distance of time and place between when the observer recalls their thoughts about their behaviours and the time and place of the actual event. Further, Gass and Mackey suggest that individuals, in their recall, may very well create explanations of their actions whether or not these can be justified rather than engage in deep reflection on their actions. Lyle (2003) concurs that an individual may, in fact, be reacting to or describing their feelings to what they currently see or hear instead of recalling the thoughts or feelings they had at the time of an actual episode or interaction. Another concern is whether tacit knowledge can be verbalised (Calderhead, 1981). In this, teachers' behaviour may be automated and thus difficult to access and explain at a conscious level, particularly after the event. Thus, it is important to acknowledge the distinction between the recall of an event and reflection on an event and what it is individuals are being asked to do.

Teachers' reflection

Reflection has been essentially conceived as a "cyclical and recursive process that at least

includes *problem-solving* which coincides with *awareness-raising* in order to construct *professional knowledge*" (Marcos & Sanchez & Tillema, 2011, p. 22). The notion of teacher reflection has been discussed widely in teaching practice (Marcos & Sanchez & Tillema, 2011). Killen (2014) stated that:

No matter how well you teach, there is always room for improvement. One way to continually improve is to adopt a systematic approach to learning from your day-to-day teaching experiences. By looking at how you teach, thinking about why you do it that way, and evaluating how well it works, you can identify your strengths and target things to improve. This process is referred to as critical reflection and it is a vital part of effective teacher planning, decision-making and teaching" (p. 111)

The practice of reflection is said to provide teachers with several benefits including scaffolding teachers' critical thinking, providing a source of knowledge construction in teaching, promote teachers' self-regulation (Marcos & Sanchez & Tillema, 2011). Killen (2014) stressed that "experience alone is insufficient for teachers' professional growth; but reflection on experience can be a powerful tool for improving teaching" (p. 117). Hence, teachers' reflection is believed to be the "key strategy" in many professional development programs (Marcos & Sanchez & Tillema, 2011).

Killen (2013) classified reflection into two main kinds: reflection-on-action and reflection-in-action. The first kind of reflection refers to teachers' reflection on their teaching as it happens and the latter refers to teachers' reflection on their teaching after it has happened (Killen, 2013). It is also important to pay attention to the depth of teachers' reflection (varying from non-reflective to highly reflective) and the nature of the things they reflect on (varying from technical to ethical issues). The literature contains many suggestions for ways in which teachers, or teachers education students can learn to reflect on their teaching, on themselves as learners and on education in general. It is found that stimulated recall and collegial reflection increases self-reflection, and the stimulated recall is useful in assessing and

understanding their teaching practices. However, there are few studies on how to help teachers promote the practice of reflection in the teaching process using VSR.

A different approach to VSR that does not adhere to building on a cognitive recall model explores individuals' perceptions of their observed cultural behaviours and practices. This socio-cultural approach allows participants to express their own understandings of what they observe about their actions rather than their actual thoughts and/or feeling for, and during, their observed behaviour. In other words, rather than trying to have participants recall what they were thinking during a particular task, this approach allows individuals an opportunity to review their behaviour in a holistic way and so describe their actions within a relevant context, not as something isolated as a 'thinking' process. It is this socio-cultural approach that was taken for the current research which explored Vietnamese English-as-a-foreign Language (EFL) lecturers' beliefs about learner autonomy in a Vietnamese higher education context.

However, it is critical to note that the possible tension may arise from utilising SR within both an Asian (Vietnamese) and Western (Australian) context. Zhang, Lin, Nokata and Boem (2005) have suggested that it is common for Asian people to present 'desirable' opinions rather than their own personal views. This cultural characteristic presents a methodological issue when using stimulated recall as this technique relies on the participants to think reflectively and to articulate their personal thoughts and feelings. A further cultural concern of Asian participants in cross-cultural research is the notion of saving 'face'. Face here refers to self-image and feelings (Ho & Crookall, 1995). In communicating, it is very important for an Asian person to protect the other person's self-image and feelings (face). It may prove challenging when using VSR techniques for participants to comment or reflect critically without losing face. The need to protect self-image may over-ride the need to provide an accurate portrayal of thoughts or feelings in relation to watching oneself on a video.

Participants may believe it more important to 'save face', and modify their thoughts and views rather than present their true views or feelings.

Hence, this study aims to investigate whether this technique could facilitate teachers' reflection, especially with Vietnamese teachers. The following section details the use of stimulated recall procedures we have used to obtain data on teacher cognition.

THE STUDY: Case study: Teachers' beliefs about learner autonomy in language education

This paper is drawn upon the findings from our case study research which was a mixed method study of Vietnamese EFL University teachers' beliefs about learner autonomy, and their subsequent teaching practices in using strategies to promote learner autonomy. To achieve the objectives of the research, the researcher incorporated VSR as a research technique to collect data on teachers' beliefs and practice regarding learner autonomy in their classroom. The following sections present how VSR was utilised and lessons drawn from the research.

As Borg (2003) explained, beliefs are based on evaluations and judgments and inferences of what people say, intend, and do. An individual's beliefs often must be inferred from statements and actions (Borg, 2003). Therefore, the researcher deemed that stimulated recall interviews, along with observations and field notes would be an appropriate data collection technique to understand the nexus between teachers' beliefs and teaching practices, in relation to learner autonomy. Learner autonomy is a relatively new concept in Vietnamese education but one that is stressed as important for teachers to incorporate in their teaching. The teachers in this study were university lecturers who taught English as a foreign language (EFL). Thus, the study aimed to explore the teachers' subjective beliefs without having a theoretical foundation of learner autonomy.

Data collection for the study occurred in three phases: an initial interview, three stimulated recall interviews, and a follow-up in-depth interview. The purpose of the initial interview was to collect background information and data about teachers'

espoused beliefs (Borg, 2003) about learner autonomy. This data was analysed and provided the framework for video-recorded observations on teaching activities in the teachers' EFL classes. These recordings were the basis for the *stimulated recall interviews* (SRI). In the SRI, teachers watched videos of their teaching practices, and were asked to discuss their thinking and subsequent behaviours as they carried out their role in assisting students to be autonomous learners. Verbal prompts were used where needed to encourage the participants to reflect more deeply about what they were watching themselves doing. The purpose of using SRI in this study was to gain insight into why the informants chose to act/teach in certain ways (Calderhead, 1981; Dempsey, 2010; Lyle, 2003), and so was designed to bring beliefs-in-actions (Borg, 2003). *In-depth interviews* were also carried out on completion of all the stimulated recall interviews to understand further possible reasons affecting teachers' translation of their understanding of learner autonomy into actual teaching practices. The following sections describe the use of stimulated recall interviews in more detail.

It is interesting and critical to notice that the participants for this study were Vietnamese who were depicted as shy in communication (Pham, 2008). Such techniques are not generally used in Vietnamese classrooms for research and so the researcher explored some limitations when conducting the trial stimulated recall interview with the participants in the training sessions. For example one participant focused on her physical appearance and rather than recalling the observed teaching event, while another participant kept talking about something else not related to the event. The third participant just described her activities without further explanation of her thinking processes while teaching. The fourth teacher only talked when she was given questions, otherwise she silently watched her teaching practices. While participants became familiar with the method and better understood the requirements of recalling from the training sessions, the researcher found that the participants tended to be passive and dependent. Without prompting from the researcher, they did not talk about their

teaching when they viewed the videos. Thus, the researcher decided not to use the pure version of SRI technique, instead to use some excerpts with a developed interview protocol for the stimulated recall interview. Having prepared questions as prompts is not unusual for SRI protocol (Dempsey, 2010). Such questioning during the viewing of the videos has been identified as a significant issue, since inappropriate probing could lead to additional reflection and analysis (Dempsey, 2010; Lyle, 2003). Therefore, the researcher developed open-ended probes that would help participants remain focused on the issue of watching how they included learner autonomy in their teaching practices. Samples of the interviewing questions in relation to viewing episodes of including learner autonomy included:

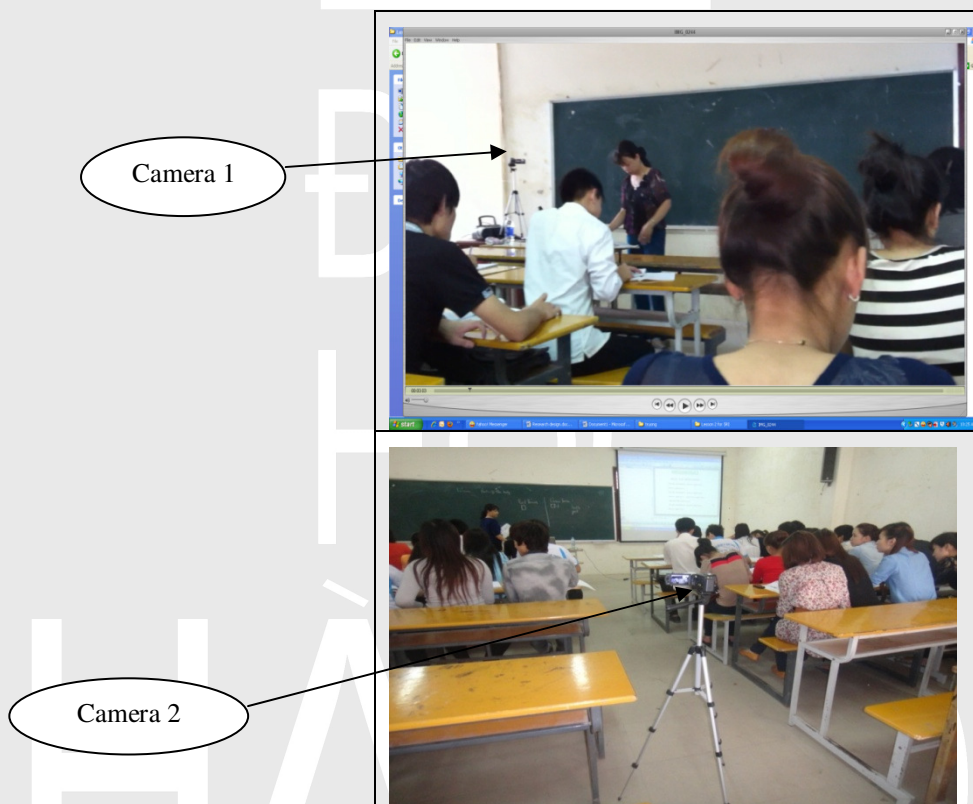
What were your thoughts of doing this activity?

What were you thinking when you decided to do this?

Why did you decide to do that?

As suggested by O'Brien (1993), in order to record the teachers' practices, two cameras were set up in the classroom. One camera was used to video the teacher and any other major instructional resources (such as slides, blackboard, etc.), and the second camera was used to video the general dynamics of the classroom activities. The photographs below outline the positioning of the cameras in the classroom. Camera one was positioned at the front of the class where the teacher generally stands to teach the lesson. Camera two was positioned at the back of the class to gain an overall sense of the whole classroom dynamic. During the lessons, the researcher was the video operator.

O'Brien (1993) stated that "the number of video lessons is largely dependent upon the availability of resources, time" (p. 217). In the current study, sixteen videotapes (including four dry-run videos and 12 videos for interviews) were recorded with three lessons videoed with each teacher.



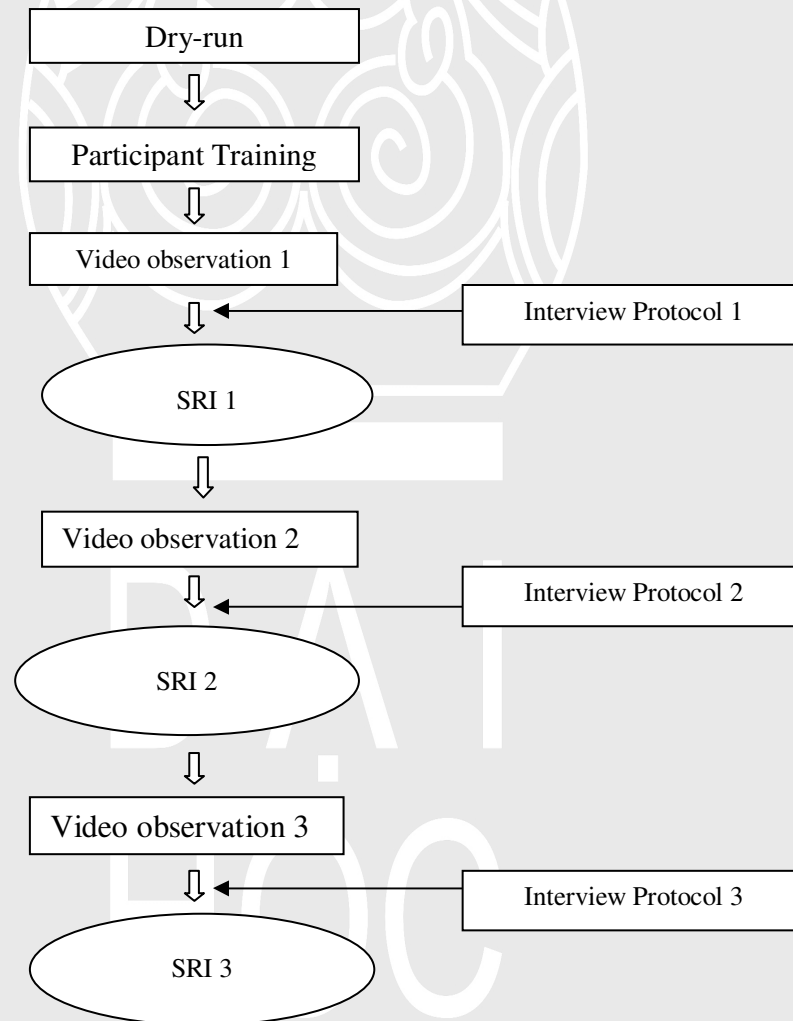
After each recording, the researcher viewed the video and developed the interview protocol for

each stimulated recall interview. The purpose of the stimulated recall interview was to allow teachers to give their thoughts on their teaching

behaviours as they viewed their lesson. Previous researchers (Gass& Mackey, 2000; Lyle, 2003;) emphasized that the researcher must minimise the time delay between the event and the recall to increase validity. Therefore, all the stimulated recall interviews were conducted one day after the lesson was recorded in the participants' workplace. On the day of the interview, the interviewer/researcher reminded the participants

of the recalling process from their training sessions. These instructions included details about the purposes of the research and the protocol for the interviews. Subsequently, the interviewer and the interviewee watched the video together, and the SRI was conducted. Figure 2 below outlines the procedure used for the stimulated recall interviews.

Figure 2: Procedure of using stimulated recall interviews in the study



Calderhead (1981) states that, SRI “can by no means provide a complete account of teachers’ thoughts, nor is the method likely to be of use entirely on its own” (p. 216). Having acknowledged the potential limitations of SRI, the researchers conducted an initial interview before the SRI and a follow-up in-depth interview after SRI for each participant. The purpose of conducting these interviews was to explore teachers’ espoused beliefs. In addition to this, the

researcher collected further data in the form of field notes and observations.

DISCUSSION AND CONCLUSION

It is noteworthy that from the case study, VSR was utilised as a research technique but due to the impact of cultural features of the participants, the researcher utilised different kinds of methods to collect data for the research and develop a specific procedure for the research. The case study adhered to the use of the adapted procedure of SRI in an

efficient manner. The data from SRI and the video observation indicated that the teachers had significant control in their classroom, and they did not think about learner autonomy in their practices. However, it is found that VSR is a good means for teachers to use to promote their reflection in their teaching practice. VSR and VSR interview can help teacher develop the reflection by looking at how you teach through video-recordings. These can be seen clearly through all the four cases of the study. Although they were distracted by their physical appearance at first or being too shy to communicate, they reflected on their teaching practices in the right way that could help the researcher achieve the objectives of the study as to explore teachers' beliefs about learner autonomy fully. The data from the initial and follow-up interviews suggested that the teachers understood and tried to foster learner autonomy in their current teaching practices. The study indicates that in order to incorporate VSR technique to help teachers develop reflection, it is important for VSR users to develop an interview procedure with the focus on developing interview protocol. This helps teachers think about why they do in that way. After three sessions, it is advised that in-depth or final interview should be conducted to help teachers reflect deeply and evaluate how well they teach and what to improve. This can help them identify the "strengths and target to improve".

This paper has demonstrated that there are significant benefits of incorporating stimulated recall interviews into teachers' practice of reflection, particularly for Vietnamese teachers. It is interesting to acknowledge that it is possible to help teachers promote their reflection through the use of stimulated recall technique, particularly VSR. Given the strengths and the potential limitation of the technique, the presented SRI procedure with the focus on interview protocols can help using this technique effectively for professional development purposes. The paper has contributed to the literature with a detailed procedure for utilising stimulated recall interviews in understanding teachers' cognitive processes and behaviour, providing useful insights on the strengths and limitations of using this technique.

REFERENCES

1. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
2. Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British journal of educational psychology*, 51, 211-217.
3. Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349-367.
4. Gass, M. S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall in second language research*. Florence, KY, USA: Routledge.
5. Ho, J. & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235-243.
6. Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
7. Kiellen, R. (2013). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. Cengage Learning Australia Pty Limited.
8. Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
9. Marcos, J.M. & Sanchez, E. & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(1), 21-36.
10. O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23, 214-221.
11. Pham, T. H. T. (2008). The roles of teachers in implementing educational innovation: The case of implementing cooperative learning in Vietnam. *Asian Social Science*, 4(1), 3-13.
12. Rich, P., & Hannafin, M. (2009). Scaffolded video self-analysis: Discrepancies between preservice teachers' perceived and actual instructional decisions. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 128-145.
13. Stough, L. M. (2001). Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Seattle, Washington, April 2001.
14. Theobald, M. A. (2011). Video-stimulated accounts: Young children accounting for interactional matters in front of peers. *Journal of Early Childhood research*. (In Press)
15. Zhang, Y.B., Lin, M., & Nokata, A. & Boem, K. (2005). Harmony, Hierachy and conservatism: A cross-cultural comparison of confucian values in China, Korea, Japan, and Taiwan. *Communication Research Reports*, 22(2), 107-115. Doi: 10.1080/00036810500130539.

KHỐI LIỆU NGÔN NGỮ VÀ CÔNG NGHỆ TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

Đào Hồng Thu

Hội ngôn ngữ học Việt Nam

Tóm tắt: Để đảm bảo chất lượng dạy và học ngoại ngữ trong bối cảnh Việt Nam hội nhập toàn cầu, cần có sự tham gia tích cực của đội ngũ các giảng viên có trình độ, nắm vững được công nghệ ngôn ngữ trong giảng dạy ngoại ngữ.

Trong khuôn khổ báo cáo khoa học này, tác giả trình bày một số luận cứ về sự cần thiết của việc đào tạo đội ngũ giảng dạy ngoại ngữ trên cơ sở công nghệ ngôn ngữ hiện nay.

Abstract: To ensure the quality of teaching and learning foreign languages in the context of Vietnam's global integration, there should be active participation of highly qualified teachers having a through grasp of language technology in teaching language.

Within the framework of this paper, the author presents some arguments about the need for training of foreign language teaching on the basis of current language technology.

Như ta đã biết, quá trình hội nhập quốc tế và phát triển của một quốc gia luôn đòi hỏi việc sử dụng công nghệ tiên tiến trong hầu hết các lĩnh vực hoạt động của đời sống xã hội. Do vậy, dạy và học ngoại ngữ không là ngoại lệ.

Thực tế đã cho thấy, trong một thời gian dài, việc dạy và học ngoại ngữ trong trường học Việt Nam không đạt hiệu quả như mong muốn. Các phương tiện thông tin đại chúng đã nhiều lần đề cập đến vấn đề này khi so sánh khả năng nói và tiếp nhận bài giảng bằng tiếng nước ngoài của du học sinh Việt Nam với du học sinh các nước đang theo học tại các trường đại học trên thế giới. Theo quan sát của tác giả, phần lớn người dạy và người học ngoại ngữ đều cảm nhận được điều này. Vấn đề là cần sử dụng công nghệ dạy và học ngoại ngữ phù hợp với người Việt Nam trong quá trình đào tạo ngành nghề.

Nghiên cứu cho thấy rằng cần đặc biệt quan tâm đến 2 loại hình công nghệ khi tiến hành giảng

dạy ngoại ngữ:

1) công nghệ giao tiếp: bao gồm khả năng giao tiếp và phương pháp giao tiếp.

2) công nghệ ngôn ngữ: bao gồm khả năng xử lý ngôn ngữ và phương pháp xử lý ngôn ngữ.

Xuất phát từ thực tế giáo dục xã hội còn mang dấu ấn phong kiến, có thể thấy rằng phần lớn sinh viên đại học chưa được trang bị kiến thức về kỹ năng giao tiếp trong hoạt động ngôn ngữ, cũng như không linh hoạt trong việc tiếp cận các nền văn hóa, văn minh thế giới. Vấn đề là yếu tố quan trọng này dường như đã không được chú ý trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ nhiều năm qua.

Mục tiêu của bài báo nằm ở vấn đề thứ hai: công nghệ ngôn ngữ.

Một số nhà ngôn ngữ học Việt Nam nhìn nhận ngoại ngữ không từ góc độ ngôn ngữ như nó phải có. Trước hết, tác giả bài báo thấy cần nêu rõ quan điểm là ngoại ngữ chính là *ngôn ngữ nước ngoài*. Vì vậy, bất kỳ ngoại ngữ nào cũng đều mang đầy đủ các đặc điểm của một ngôn ngữ được coi là chính thức. Công nghệ ngôn ngữ được đề cập trong khuôn khổ bài báo liên quan chặt chẽ đến ngôn ngữ học khối liệu, một chuyên ngành nằm giữa ngôn ngữ học và công nghệ thông tin.

Hiện nay, tại nhiều nước trên thế giới, thuật ngữ "*khối liệu*" (corpus) và các sản phẩm giáo dục trên cơ sở khối liệu ngôn ngữ đã trở nên quen thuộc đối với các nhà nghiên cứu ngôn ngữ, giảng viên và người học ngoại ngữ, các dịch giả.

Khái niệm ngôn ngữ học khối liệu xuất hiện ở Việt Nam vào đầu năm 2007. Vì vậy, sử dụng khối liệu trong nghiên cứu ngôn ngữ, dịch thuật, dạy và học ngoại ngữ còn đang là vấn đề mới mẻ, mặc dù rất cần thiết, về mặt lý thuyết và thực hành. Khối liệu ngôn ngữ và phần mềm khối liệu trên

máy tính đang có ảnh hưởng ngày càng mạnh mẽ, đóng vai trò làm nguồn ngữ liệu và tài liệu sư phạm rất phong phú, gọn nhẹ trong dạy/học ngoại ngữ. Tuy nhiên, trong môi trường nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ hiện nay vẫn chưa cập nhật nhiều thông tin về khối liệu ngôn ngữ và việc sử dụng khối liệu vào việc giảng dạy.

Các sản phẩm giáo dục trên cơ sở khối liệu ngôn ngữ như từ điển điện tử, đối chiếu ngôn ngữ, các bài tập luyện kỹ năng ngôn ngữ và v.v. ảnh hưởng đáng kể đến quá trình giảng dạy và nghiên cứu ngôn ngữ (bản ngữ và ngoại ngữ). Vấn đề là trước khi sử dụng khối liệu ngôn ngữ, người học cần được giới thiệu về khái niệm khối liệu và ngôn ngữ học khối liệu, ví dụ, thế nào là khối liệu? các khối liệu liên kết với dạy và học ngoại ngữ như thế nào? có thể sử dụng khối liệu ra sao? và v.v..

Công nghệ ngôn ngữ dành cho giảng dạy ngoại ngữ có thể xét từ góc độ khả năng xử lý ngôn ngữ và phương pháp xử lý ngôn ngữ. Đơn giản nhất trong xử lý ngôn ngữ là sử dụng công nghệ ngôn ngữ với công cụ là khối liệu ngôn ngữ chuyên dụng.

I. Sử dụng khối liệu ngôn ngữ chuyên dụng trong giảng dạy và nghiên cứu

Thực tế đã chứng minh rằng khối liệu ngôn ngữ đóng vai trò quan trọng trong nhiều lĩnh vực cuộc sống xã hội của một quốc gia như kinh tế, giáo dục, chuyển giao công nghệ v.v.

Trong lĩnh vực giảng dạy, việc sử dụng khối liệu ngôn ngữ làm tăng rõ rệt hiệu quả quá trình dạy và học, cụ thể là làm tăng tính tích cực tham gia vào bài học trên lớp, thúc đẩy tính sáng tạo của người học trong quá trình học tập và nghiên cứu. Sử dụng khối liệu ngôn ngữ cho phép người dạy đánh giá khả năng của người học chính xác hơn là đánh giá người học qua nhận định cảm tính tổng thể, bởi vì việc sử dụng khối liệu cho phép người dạy kiểm tra một cách chi tiết các phần mục cần thiết hoặc chú giải cụ thể các lỗi riêng biệt của người học trong quá trình giảng dạy.

Trong dạy và học ngoại ngữ, việc sử dụng khối liệu giúp người dạy có thêm nhiều thời gian để

nâng cao chất lượng giảng dạy, giúp người học có thể tập phát âm theo chuẩn ngôn ngữ ngay từ những bài học đầu tiên và khi không có giảng viên bản ngữ. Khối liệu ngôn ngữ được sử dụng nhiều trong dạy viết các thể loại văn bản bằng ngoại ngữ được học đã làm giảm bớt rất nhiều công sức và thời gian của người dạy, đồng thời giúp người học tiếp thu bài giảng một cách dễ dàng hơn.

Trong nghiên cứu ngôn ngữ, khối liệu giúp làm giảm đáng kể thời gian và sức lực nghiên cứu, đồng thời, đảm bảo độ chính xác của các nghiên cứu có nội dung lớn và phức tạp.

Các khối liệu ngôn ngữ cung cấp ngữ liệu một cách chính xác cho việc nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, cho việc biên soạn các tài liệu ngữ pháp và từ điển. Các phân tích ngôn ngữ trong khối liệu giúp người dạy có thể tìm được những tình huống ngôn ngữ khác nhau phù hợp với trình độ của người học. Nghiên cứu khối liệu ngôn ngữ dành cho người học ngoại ngữ cung cấp nhiều thông tin hữu ích về các quá trình học ngoại ngữ nói chung. Các khối liệu ngôn ngữ chuyên dụng cho phép kiểm tra ngôn ngữ biểu đạt của người học, qua đó, giúp người dạy có thể sửa lỗi cho người học một cách nhanh chóng và chính xác nhất.

Nắm vững phương pháp sử dụng khối liệu ngôn ngữ cho phép xử lý hiệu quả ngữ liệu trong khối liệu và cung cấp các chi tiết bổ sung về tần số đặc trưng ngôn ngữ riêng biệt trong các ngữ cảnh đặc thù.

Thông thường, khối liệu ngôn ngữ được sử dụng phổ biến không chỉ trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung, mà còn cả trong các lĩnh vực khoa học chuyên sâu như tiếng Anh chuyên ngành (ESP), đặc biệt là tiếng Anh hàn lâm chuyên ngành (EAP). Ở đây, khối liệu được sử dụng chủ yếu trong dạy và học viết các thể loại văn bản bằng tiếng Anh thuộc các chuyên ngành khoa học và công nghệ khác nhau như chế tạo máy, công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, môi trường v.v.

Sử dụng khối liệu ngôn ngữ làm tăng tính độc lập của người học trong học tập và nghiên cứu. Khi sử dụng khối liệu ngôn ngữ, người học có thể

xác định một cách dễ dàng nhiệm vụ trọng tâm và tìm ra được các phương pháp học tập và nghiên cứu riêng cho bản thân mà người dạy có thể không bao quát hết được. Điều này không có nghĩa là vai trò của người dạy bị giảm, mà ngược lại, được tăng lên và đa dạng hóa một cách rõ rệt. Người dạy lúc này đóng vai trò của người hướng dẫn, cố vấn cho người học tiếp nhận kiến thức mới hoặc là người đồng nghiên cứu với người học trong quá trình nghiên cứu của người học.

II. Hướng sử dụng khối liệu ngôn ngữ chuyên dụng trong nghiên cứu và giảng dạy

Các khả năng nêu trên của việc sử dụng khối liệu ngôn ngữ không có nghĩa là để đảm bảo chất lượng nghiên cứu và giảng dạy theo nhu cầu xã hội hiện nay thì chỉ cần sử dụng khối liệu ngôn ngữ và phần mềm của nó là đủ. Vấn đề là ở chỗ khi sử dụng khối liệu ngôn ngữ, người nghiên cứu, người dạy và người học cần phải điều chỉnh những thay đổi về mặt định tính và định lượng kiến thức, kỹ năng và phương pháp sao cho phù hợp với yêu cầu của đề tài, dự án, của chương trình từng khóa học cụ thể để đạt được kết quả như mong muốn.

Như vậy, ngoài việc đầu tư máy tính và thiết bị cho khối liệu ngôn ngữ, cần có sự đầu tư cơ bản về kỹ năng xây dựng và sử dụng chúng. Trước khi

thực hiện nghiên cứu hoặc giảng dạy ngôn ngữ, cần giới thiệu cách sử dụng khối liệu nói chung trên máy tính như làm quen với việc khai thác ngữ liệu trong khối liệu và với các kỹ năng thực hành nói, nghe, đọc, viết trên cơ sở khối liệu. Trong các điều kiện cho phép, có thể nâng cao kiến thức về khối liệu cho người học bằng cách giới thiệu các phương pháp nghiên cứu và xây dựng khối liệu ngôn ngữ.

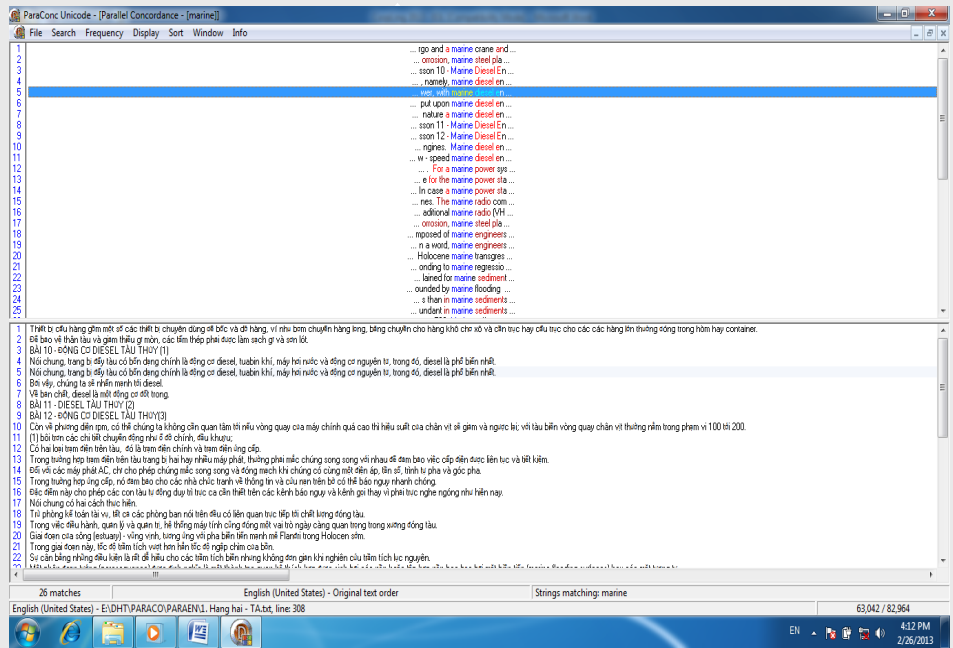
Do khối liệu ngôn ngữ được sử dụng ngày càng rộng rãi, người sử dụng không chỉ quan sát hoạt động của khối liệu, mà còn cần tham gia trực tiếp vào quá trình hoạt động của khối liệu. Khối liệu ngôn ngữ cũng là nguồn cung cấp thông tin có giá trị về tần số đặc trưng ngôn ngữ trong các ngữ cảnh khác nhau, vì vậy đối với việc sử dụng khối liệu trong học ngoại ngữ, người học cần nhận thức và theo dõi được những thay đổi về tần số sử dụng ngôn ngữ trong ngữ cảnh để sử dụng được các cấu trúc câu phù hợp khi thực hiện các bài tập thực hành và người dạy cần có các thông tin cập nhật về khối liệu sử dụng, cần luôn ở vị trí là người hướng dẫn, tư vấn cho người học trong quá trình dạy và học. Điều này đòi hỏi người dạy phải có nhận thức về khối liệu và lượng kiến thức vượt tầm các thông tin sẵn có trong tài liệu giảng dạy.

Một số ví dụ về khối liệu ngôn ngữ được xây dựng và sử dụng trong nghiên cứu và giảng dạy:

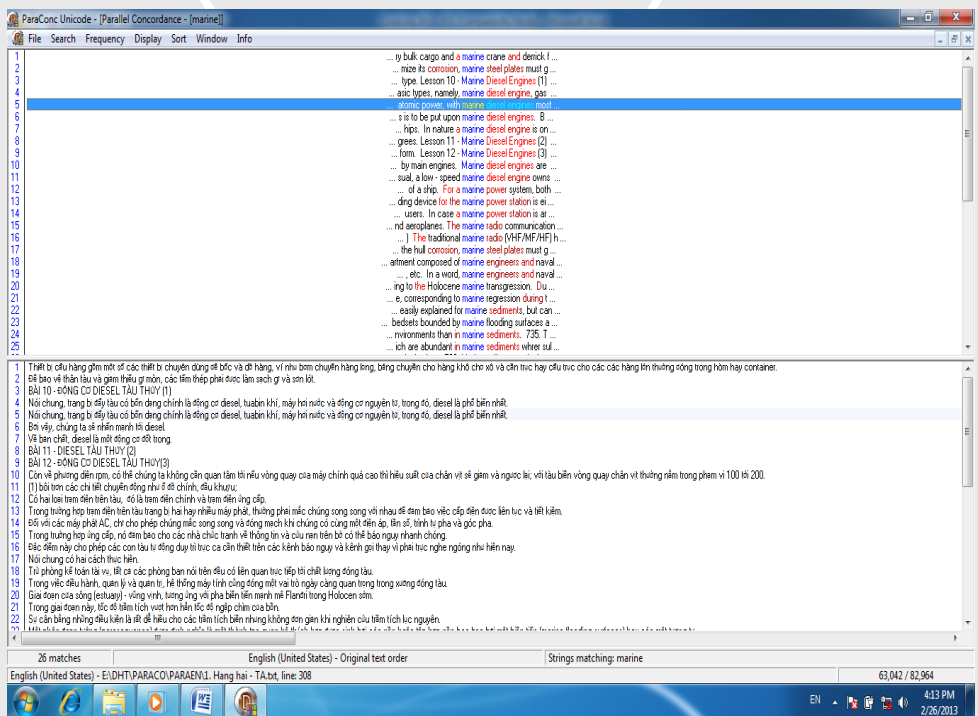
Hình 1: Khảo sát tần số sử dụng từ trong một hoặc nhiều bài học

Count	Por	Word	Count	Por	Word
4547	7.1127%	of	1919	2.1825%	các
2593	4.1131%	or	1495	1.7899%	và
1707	2.7077%	and	1257	1.5151%	có
1619	2.5681%	to	1172	1.4127%	của
1437	2.2794%	a	1166	1.4054%	thì
1352	2.1445%	in	1074	1.2945%	nhưng
1180	1.8716%	is	1040	1.2593%	là
626	0.9830%	for	952	1.1475%	trong
597	0.9470%	be	727	0.8763%	thì
575	0.9121%	as	613	0.7389%	không
528	0.8375%	are	591	0.7124%	vì
509	0.8056%	with	570	0.6970%	may
483	0.7344%	on	526	0.6302%	nhìn
443	0.7027%	by	506	0.6093%	nhưng
415	0.6586%	this	495	0.5942%	nhìn
370	0.5868%	has	454	0.5472%	nhìn
345	0.5473%	on	453	0.5460%	chỉ
317	0.5028%	it	443	0.5340%	chỉ
309	0.4886%	-	431	0.5135%	thì
295	0.4679%	from	405	0.4892%	lưu
290	0.3965%	can	401	0.4833%	thì
234	0.3712%	have	388	0.4677%	nhìn
205	0.3252%	an	388	0.4677%	vì
204	0.3236%	which	376	0.4532%	khi
197	0.3125%	at	374	0.4508%	hình
183	0.2903%	will	371	0.4472%	nhìn
176	0.2792%	not	364	0.4387%	chỉ
170	0.2726%	has	357	0.4303%	l
164	0.2601%	system	340	0.4099%	thì
162	0.2570%	may	336	0.4050%	phần
157	0.2490%	one	334	0.4026%	thì
156	0.2458%	been	321	0.3889%	thì

Hình 2: Lựa chọn từ mới và các ví dụ, có đối chiếu với tiếng mẹ đẻ

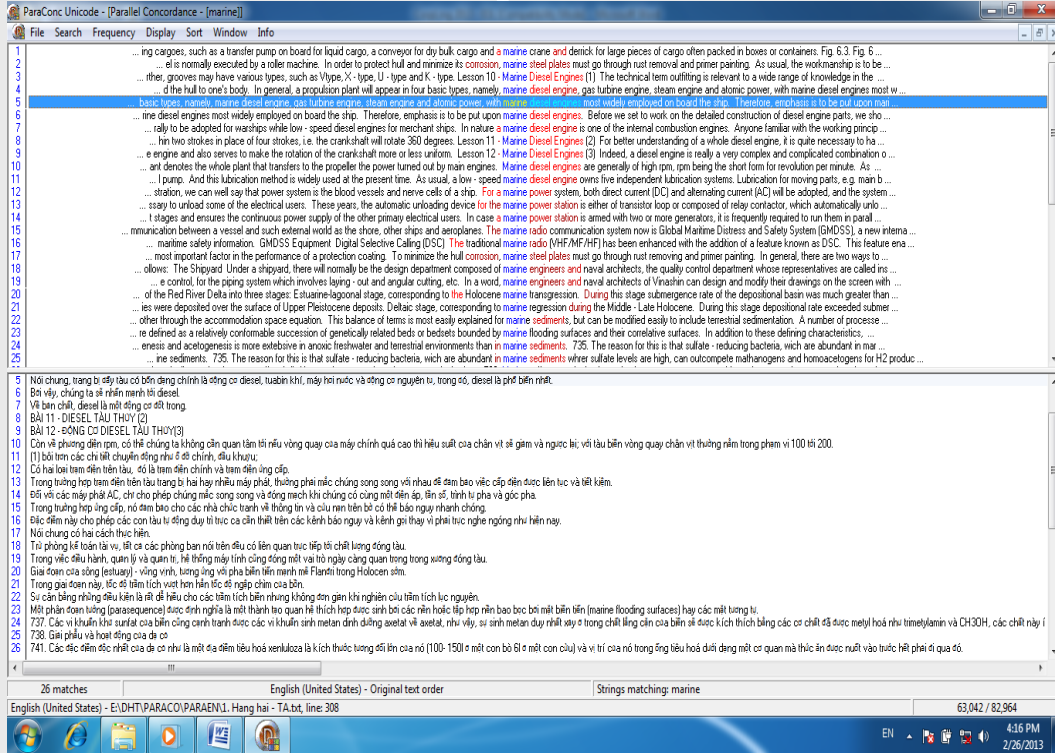


Hình 3: Mở rộng thành phần câu được phân tích

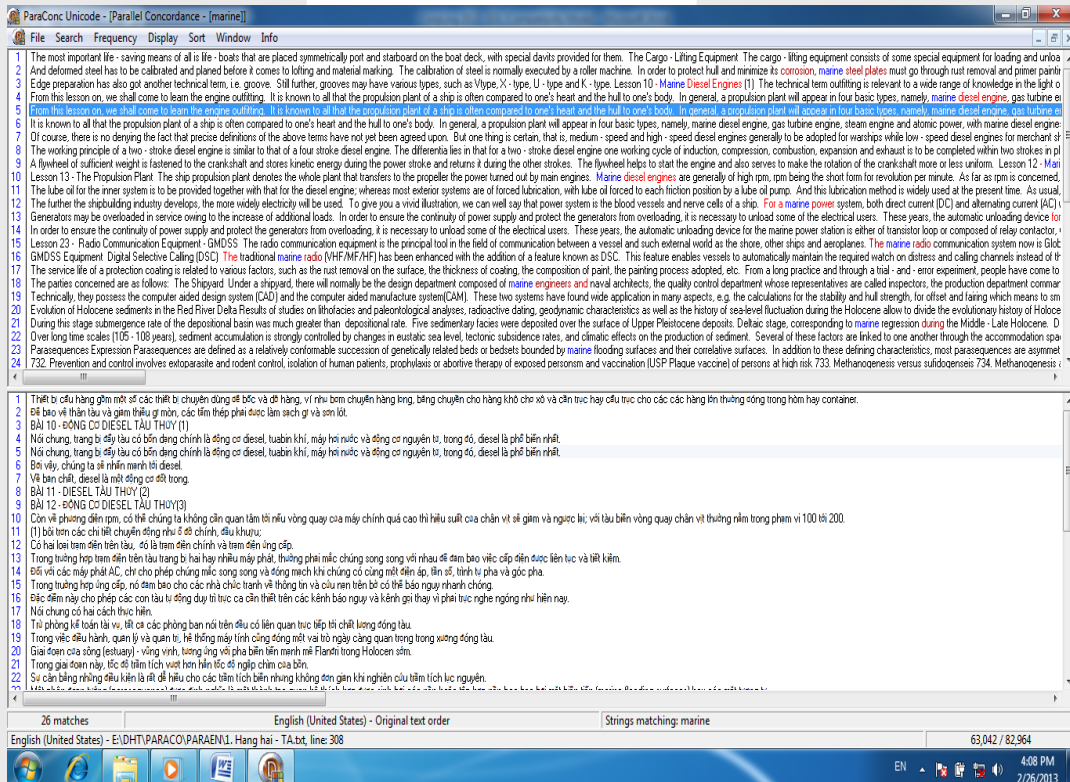


HANOI

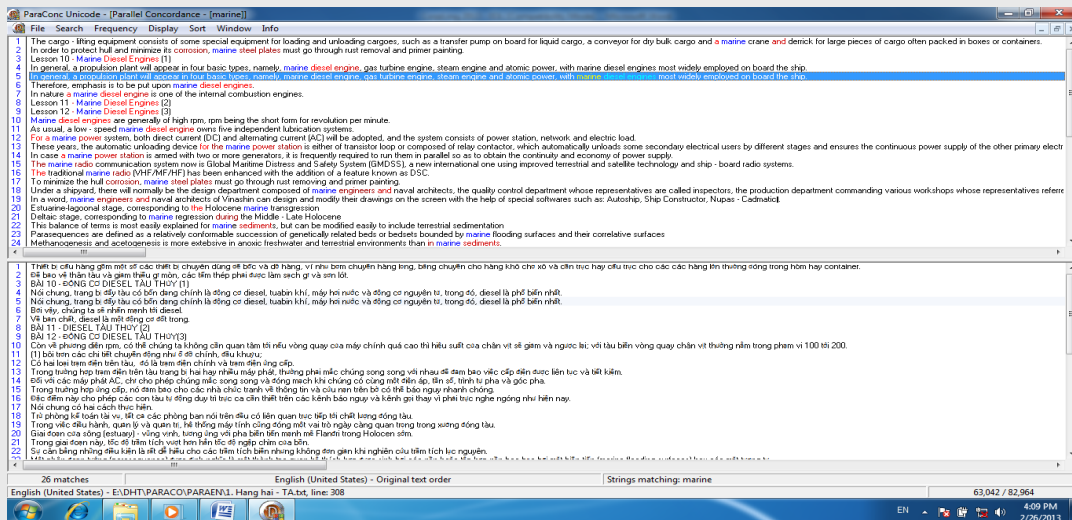
Hình 4: Mở rộng thành phần câu được phân tích (tiếp theo)



Hình 5: Mở toàn bộ văn bản, có đối chiếu với tiếng mẹ đẻ



Hình 6: Đối chiếu các thành phần câu với tiếng mẹ đẻ



III. Kết luận

Việc sử dụng khối liệu ngôn ngữ cho thấy mô tả ngôn ngữ của quá trình nghiên cứu và giảng dạy trên cơ sở khối liệu được dịch chuyên một cách tích cực từ các nguyên tắc chung và loại trừ sang các cấu trúc mềm dẻo và ngữ cảnh - đặc trưng. Sử dụng khối liệu ngôn ngữ giúp người dạy tiết kiệm công sức và thời gian trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học, giúp người học có thể tiếp nhận ngôn ngữ được học một cách nhanh chóng và sáng tạo, giúp tăng cường sự hợp tác thầy – trò trong quá trình dạy/học và nghiên cứu. Sử dụng khối liệu ngôn ngữ chuyên dụng trong nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ nói chung, ngoại ngữ nói riêng, giúp nhìn nhận, đánh giá khách quan hơn vai trò của người dạy và người học khi nhấn mạnh vai trò cố vấn, hướng dẫn của người dạy và vai trò tự chủ, độc lập của người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Aston, G. (1996). *The British National Corpus as a language learner resource*. Paper presented at the second conference on Teaching and Language Corpora, Lancaster University, UK, 9-12 August 1996.
2. Aston G., Bernardini, S. & Stewart, D. (Eds.) (2004). *Corpora and language learners*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
3. Atwell, E., Gent, P., Medori, J. & Souter, C. (2003). *Detecting student copying in a corpus of science laboratory reports*. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of CL2003: International Conference on Corpus Linguistics*. UCREL technical paper number 16 (pp.48-53). UCREL, Lancaster University.
4. Balow Michael. *ParaConc and Parallel Corpora in Contrastive and Translation Studies*. Houston TX, 2008.

5. Coxhead, A. (2002). *The academic word list: A corpus-based word list for academic purposes*. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 73-89). Amsterdam: Rodopi.
6. Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
8. McEnery T., Wilson A. (1999). *Corpus Linguistics*. – Edinburgh: Edinburgh University Press.
9. Леонтьева Н.Н. (2005). *Неполнота и смысловое сжатие в текстовом корпусе* // Сборник: Труды международной конференции «Труды международной конференции «MegaLing'2005. Прикладная лингвистика в поиске новых путей» – 2005.
10. Марчук Ю.Н. (2002). *Корпус текстов и сверхбольшие базы лингвистических данных* // Сборник: Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2002». - Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002.
11. Беляева Л.Н. (2003). *Теория и практика перевода*. С-Петербург, 2003.
12. Dao Hong Thu (2006). *Корпус параллельных текстов в аспекте корпусной лингвистики* // Проблемы современной филологии и лингводидактики, сб. научных трудов, СПб, изд.РГПУ им.А.И.Герцена, с.23-28.
13. *Лингвистический энциклопедический словарь* (1990). Главн. ред. В.Н. Ярцева. М. - 685 с.
14. Hong Thu Dao (2011). *Linguistique de Corpus dans l'économie mondiale* // Les apports des sciences humaines et sociales au développement socio-économique. Actes du colloque international, Hanoi – 2011, pp.153-155.
15. Đào Hồng Thu (2009). *Ngôn ngữ học khối liệu và những vấn đề liên quan (Quyển 1)*. Nxb. Khoa học xã hội.

NHÓM DỰ ÁN - MỘT CHẤT XÚC TÁC TRONG VIỆC DẠY KỸ NĂNG THUYẾT TRÌNH

Phạm Thị Thanh Thùy

Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt: Kỹ năng thuyết trình là một trong những kỹ năng quan trọng mà các nhà tuyển dụng yêu cầu không chỉ các nhân viên đang làm việc tại cơ quan của họ mà còn cả những nhân viên sắp và mới được tuyển dụng. Tuy nhiên, không phải sinh viên nào cũng nắm chắc được kỹ năng này trước khi tốt nghiệp. Có thể do họ không được học kỹ năng này ở trường, hoặc cũng có thể do họ thiếu ý thức về tầm quan trọng của kỹ năng này trong tương lai nên không học nghiêm túc. Bài viết này là kết quả của nghiên cứu về thực tế năng lực thuyết trình của một số sinh viên tiếng Anh thương mại tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, và một số yêu cầu của các nhà tuyển dụng về kỹ năng này trong các cuộc phỏng vấn xin việc. Từ những thông tin về thực tế và yêu cầu đưa ra trong bài viết, tác giả của bài viết giới thiệu một giải pháp- sử dụng nhóm dự án- như là một chất xúc tác để giúp giáo viên trên lớp tạo một môi trường thực tế cho sinh viên sử dụng kỹ năng thuyết trình để trình bày các kết quả nghiên cứu của một nghiên cứu thực tế của họ. Sinh viên sẽ có cơ hội được “nhúng” vào môi trường yêu cầu sử dụng kỹ năng này và rèn luyện để tạo thành thói quen sử dụng kỹ năng thuyết trình trong công việc tương lai. Bên cạnh đó, từ những thông tin về yêu cầu của nhà tuyển dụng về kỹ năng này, nghiên cứu này cũng dấy lên nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của kỹ năng này trong công việc tương lai của họ ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường.

Từ khóa: nhóm dự án, kỹ năng thuyết trình; các bên liên quan

Abstract: Presentation skills are one among many skills many employers require from their present staff and newly employed officers. However, not all students master this skill before graduating either because their universities do not provide them with this skill, or because they may not really be aware of the importance of this skill and hardly learn it. This research diagnoses the real situation of newly graduated Business Students in the National Economics University, Hanoi about their capacity in giving academic presentations, and provides some information about employers' requirements on this skill in job interviews. Besides, from all the information, the study addresses the problems by introducing project work which can be used as a catalyst in teaching presentation skills to help teachers provide their students with a practical environment to immerse into this technique presenting their own research results, and use the technique in their future job. Besides, information about employers' requirements will partly raise students' awareness of students about learning this most-demanded skill when they are still learning at their universities.

Keywords: project work; presentation skills, stakeholders.

PROJECT WORK (PW) - A CATALYST FOR TEACHING PRESENTATION SKILLS FOR SENIOR BUSINESS ENGLISH STUDENTS TO MEET THE REQUIREMENTS OF LABOR MARKET

Introduction

If we have a look at advertisements at job vacancies, it is obvious that in the 21st century,

nearly two-thirds of all high-growth, high-wage jobs advertised require a college degree. Besides, In 1999, Cornell University President David J.

Skorton once stated on a new school year ceremony that a college/university education is increasingly recognized as critical for career success; therefore, some colleges/universities are soon changed into a job training enterprise. It is suggested that universities/colleges should change their education curricula by adding some subjects which can provide their students what the labour market wants. Although changing curriculum is not an overnight task because this task leads to some changes in teaching methodology, teaching time, etc. Besides, in some universities or colleges, traditions are often entrenched and rarely any academic department wants to take risk to change what they are using for a long time, many universities including the National Economics University - a university in Hanoi which is famous for educating economics - are aware of the importance of changing their curricula which meet the demands of business leaders. The National Economics University in general and Faculty of Foreign Languages have changed their curricula to teach their students what is needed for the labour market, not what is available in the universities and department. This paper reports the results of an action research project on applying project work to teaching presentation skills in English for senior students at English for Business Department to show the effort of teachers in this department in changing their syllabi to teach what the society demands. With an aim to explore the requirements of companies to their employees about presentation skills to fill the gap(s) between classroom and workplace, we conducted a short survey with 14 questions (see appendix) asking some stakeholders at some International Banks, Non-Government Organizations, International Enterprises and Educational Institutes, Tourist agencies, Hotels where English Business students may apply for jobs. Besides we also interviewed some key leaders to find out some in-depth information or double check the questionnaire. The results of the survey are rather meaningful. Since understanding what stakeholders need, it will be easier to see how newly graduated students

can meet these demands and how universities can fill the gap between education/training and social demands.

1. Demands of some stakeholders on presentation skills in English

According to a quick survey conducting among newly graduated students from Business English Department (DBE) in the National Economics University (NEU) after 6 months from their graduation, 85% of students from DBE after their graduation are employed, the small number of students continues pursuing their further study abroad or in some domestic master courses. Most of employed students work for limited companies, or for 100% capital foreign companies. Among employed students, 40% work in sale department, 23% work at training department, others work at such department as policy development, plan development which requires them to present weekly in English. Their presentations start from short talks in front of their colleagues to show their opinions, or from a formal presentation before their company's business campaign. During the presentations, presenters have to use English, which is different from normal talks in Vietnamese. Giving presentation is becoming popular in many companies. In most of the companies interviewed, presentations are on sales targets or sales achievements at the end of each month (25%), and other kinds of presentations have aims at introducing new policies or showing proposals (15%). Besides, most of the presentations in English are professional (72%) and dynamic, which means presenters have to use academic language and answering a lot of follow-up questions after their presentations is obvious. Another piece of important information provided by some employers is that what drives them to success of a presentation is presentation techniques. According to them, having an obviously clear content is very important; however, pace of speech is measured the most important thing to make a presentation successful. Followed are tone and pronunciation. Clear visual

aids, and directness are at the same rank. Question handling, language accuracy, and styles in presentation are measured the same role. These points show that sometimes the presentation content is not really the decisive factor, but what makes a presentation successful is in fact the techniques with which the presenter employs in their speech. It is lucky that these techniques may be taught in the university.

When interviewing some employers in some foreign companies where presentations in English are required, we were surprised at their complaint about the lack of speaking skills that newly graduated employees perform. At the same time, many employers were creaming for workers who are better trained for problem solving, collaboration, communication, and presentation. Many employers complained that many newly graduated employees use new technologies and inappropriate styles in workplace communications for their presentations, which declines the effectiveness of their presentations. At another extreme, many newly graduated employees applied too formal styles taught in their university from books in their working presentations which are not welcomed, which makes their presentation less persuasive.

As for us, colleges and universities should take responsibility in providing students with not only basic academic knowledge (within the scope of this paper is basic knowledge of a good presentation); but also a practical environment/context for them to practice to improve their communication, critical thinking, information fluency, collaborative work, quantitative literacy and especially accumulate their presentation experience. To meet this demand, project work is a good tool in the teacher's hand.

2. Diagnose the situation.

2.1. Problems come from class-rooms

Students learning presentation skills in our department are taught in laboratory room where

each student is equipped with a computer accessing to the internet. The teacher controls the students' computers by pressing on controlling buttons such as "broadcasting", "template", "sending picture", "sending voice". When pressing these buttons, the teacher sends his/her screen to all the students, or the teacher can observe the screen; listen to the voice of any student in his/her practicing process. Sometimes, the teacher can send one or two screens of a template student to the whole class for comments after a pair or a group activity. The whole class can look at their screens and give comments on other students' product.

However, the laboratory with computers is a drawback for a presentation skills class. Students are separated by computers and partitions. With a separated aquarium for each student, students find it difficult to join team work or pair work assigned by the teacher. Besides, noise from computers and the standing air-conditioner distracts students from focusing on the teachers' explanation. Both teachers and students wish to come back to a traditional class-room where teachers don't have to waste their energy to "shout" in their lessons to students and students can easily work with their classmates in group or pair activities. Furthermore, studying EAP speaking in a laboratory also causes students troubles when they want to have any idea or when the teachers call any student to present in front of the whole class. Hardly anyone at the back row or at the opposite row of the class can hear the presenter(s) clearly, let alone seeing any of them because of the distraction of the partitions separating computers. After teaching in the laboratory for more than two years, the teachers understand that teaching speaking skills in general and EAP speaking in particular in a laboratory with computers is not suitable at all.

2.2. Problems come from teaching method

Being aware of the importance of presentation skills in working environment, DBE designs an EAP (English for Academic Purposes) speaking course which can provide students relevant

theories easily applied in working environment. The program is designed in 15 weeks which provide students basic knowledge about how to prepare, how to start a presentation, how to conduct a presentation and handle questions during and/or after the presentation, and finally how to end the presentation. The book *Public Speaking* (David Zarefsky, 2008) is used as a core course material. Besides, students are asked to read some referent books to get useful language, tasks and activities of presenting skills such as *Effective Presentations* (Comfort, J. 1995); *Presentations in English* (Erica J. William, 2008); *Presenting in English* (Mark Powell, 1997) and *Giving academic presentations* (Susan M. Reinhart, 2005). In each class, the teachers used slides to teach students much basic theories about specific steps to give a good presentation.

It is obvious that during the course the majority of students understand the theory designed with professional power point slides; however, before each lesson, when being asked to remind what they had learnt in the previous lessons, most of students could hardly speak out useful language

points mentioned in the previous lessons, and applied theory into their short presentation in the classroom. After four weeks, it was recognized that students did not focus on the lesson, and had a lot of private talks during the course. It seemed that most of students were reluctant to participate into the lessons. Although some students enthusiastically gave some comments on the video clips which were downloaded from the internet, they rarely used any signpost listed in the previous lessons. The time for practicing was also short because most of students changed discussion time into small talks.

From this real situation, we are aware that the situation must be improved and changed as soon as possible.

Besides the result of observation showed no improvement was recognized, a small survey asking students about what ability they CANNOT improve was also conducted. Most of the important features making a good presentation, sadly, were assessed as unimproved.

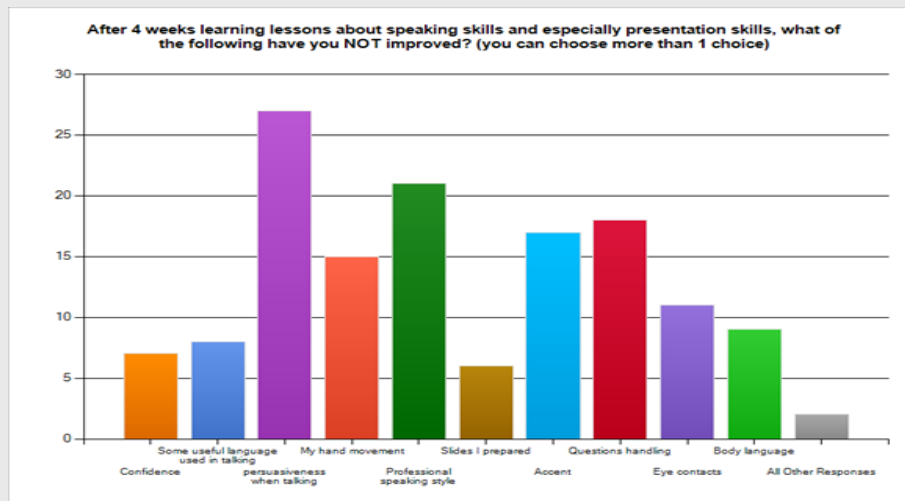


Chart 1: Some unimproved criteria of students' speaking skills after 4 studying weeks

As can be seen in the diagram, most of skills which are really essential to make a good presentation are considered very badly improved under the students' eyes. Persuasiveness and professional speaking style are mainly used among unimproved criteria.

Besides conducting a survey, we kept a teaching diary/research diary which could help us

record what we felt and everything we observed in the classroom. Some interviews with some of my students in the class indicated that the language we had been teaching in the classroom had little to do with the language of the subject matter they were learning. They felt that the slides providing skill instructions did help them a lot in building up presentation skills, but they had no idea how to

transfer these skills to have a better and more natural presentation. Moreover, more analysis of good and bad presentations relating to specific skills should have been added during the course. The student feedback was consistent with our diary entries.

3. Amended planning and Action stage: Project Work

After realizing the problem should have been changed, we improved the situation by applying task-based language teaching approach, particularly project work (PW) into this subject. By definition, a task refers to “a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed” (Ellis, 2003). We quickly asked students to work in group of four and elicited a topic which either based on group members’ interests or a problem in the society. After registering the topic and title to the teacher, since then, each group would work consistently with the topic. The topic would be a context for students to apply the techniques we taught in the classroom and made a final 15-minute presentation at two last weeks of the course. We found a big change in the atmosphere in the classroom. Exciting group discussion indeed filled the classroom. Although different opinions in building main ideas and supporting points which would be mentioned in the presentation occasionally caused frustration and sorrow to some members, all these differences seemed to be reconciled because they were constructive and built up by mutual trust and collaboration. Most of the heated but friendly discussion ended up with some better ideas and students also learnt how to prioritize group harmony for the common project goal.

Besides that, project work is also a distinctive approach to learning in that it represents a natural extension of what is already taking place in class. Through participation in the project, students were encouraged with a driving question that bears real-

world concerns. After each theory period (45 minutes) at the beginning of each class, we asked students work with their group members and after 30- minute discussion and preparation, some groups were called randomly to give a short 5-minute presentation in front of the class. In this short 5-minute presentation, students had to apply what they had learnt in theory including useful language signposts into their presentation. For example, after being taught about how to design and use visual aids in presentation, students had to surf the internet to find some relevant pictures/ visual aids relating to some points in their registered topic and designed some slides which would be used in their short 5-minute presentation. It is obvious that, bridging the inside of a classroom (theory taught through slides) with the outside world (burning topics of the society they chose), project work enables students to go beyond the boundary of an EAP presentation classroom setting by which they are normally constrained.

Project work also brings benefits to learner-centeredness. Although we (the teacher) played a role in offering support and guidance (theory and techniques at the beginning of each class and comments during students’ slide preparation) through the project work process, students were making concerted efforts to achieve a common goal, while gaining experience in diverse opinions and viewpoints as well as negotiation and reconciliation. Project work did give students a lot of chances to develop purposeful and authentic communication in various social contexts through their chosen topics. Once again, project work in this EAP presentation course created opportunities for us (the teacher) to treat our students as intellectual users of language rather than “defective speakers” (Liddicoat, Crozet, & Lo Bianco, 2000). The teacher basing on the students’ work, took the role of a facilitator to give students some guides or comments, say adjust parallelism in their slides, to add some more eye contacts or have more accurate gestures in their presentations.

Project work; in addition, assisted our students with different language competence to participate in a single project. Working together for many 5-minute presentations then finally at a 15-minute presentation gave all students a sense of achievement and boosted their motivation. Students were allowed to choose members of their group. The whole group after that was monitored by a group leader who assigned tasks for each group member. If there was any weak student, he/she had to take great effort and learn from other members to finish the task for the success of the whole group. Furthermore, project work is process-oriented in that it is emergent and negotiated rather than pre-planned (Diaz-Rico, 2004). The process to prepare for short 5-minute

presentations and final a 15-minute presentation of the whole group tended to stimulate students to maximize their engagement all along the presentation and provide them with great opportunities to use the target language (signposts and useful language in the presentation) at different project work stages. After some short 5-minute presentations addressing certain techniques in each class, at the same time, it culminates in an end 15-minute presentation professionally.

The success of the EAP presentation course is also confirmed through another small survey conducted at week 14 of the course. Most of students answered the survey felt happier at the second half of the course.

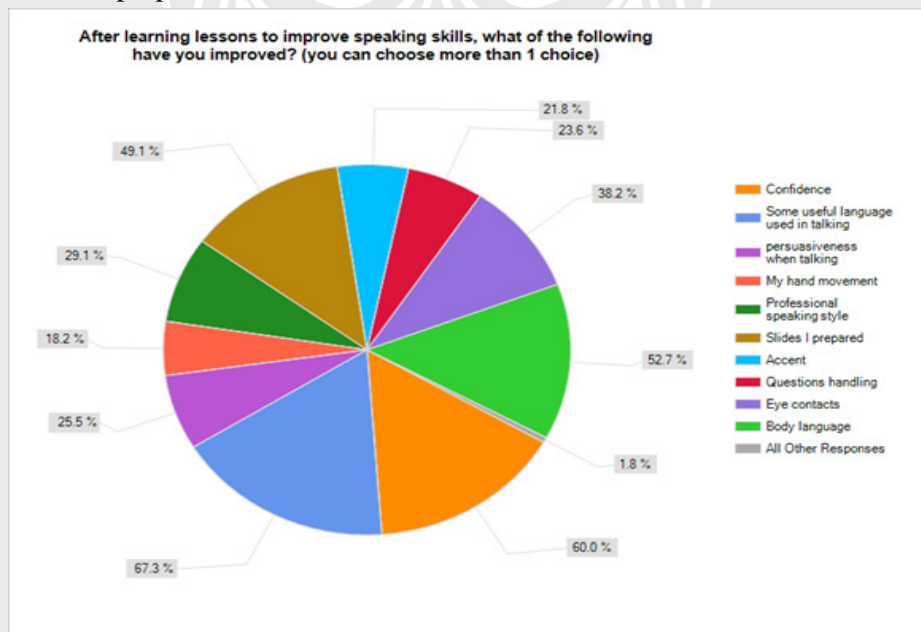


Chart 2: Improved Skills after 14-week EAP Speaking Course

As showed in chart 2, useful language, confidence and body language are what students thought they had improved the most (67.3%; 60%; and 52.7% relatively). Slides preparation for presentation was improved a lot with the result of 49.1%.

The interviews with 9 students after week 13 also made the researcher happy. All students interviewed mentioned to “a sense of achievement” at the preparation stage for 5-minute presentations, “feelings of being rewarded” with the teachers’ comments and they had “a fresh experience” at the final weeks of the course.

These students also agreed that they had achieved knowledge of a certain topics they had chosen for their presentation through thorough preparation stages. Besides, every member in the group has his/her own language points to share with others and he/she can save time and energy to complete a project. Heated discussion is also a factor that makes the EAP course become a small society filled with differences and diversity, which propels everyone to reach out for his/her greatest potential in arguing disagreeing, discussing, and finally compromising along the process towards the common end.

Conclusions

The pedagogical benefits when applying project work in the EAP speaking course are great. This approach allows teachers to consider their students as individuals. Students took the initiative and started conscientious preparation towards the group goal- a persuasive 15-minute presentation. As a process and a product, the project work approach provides students abundant opportunities to exercise their freedom in choosing a topic they will develop and to develop their own voices among the group, no matter how small the scale is. More importantly, when working together in some 5-minute presentation and especially the 15-minute work project presentation, students have first hand experience that leads to retrospection and introspection of the learner role as well as the teacher role. Students find themselves important in the presentation, control the class and depend on each other in achieving the goal. The teacher, in the students' eyes is a facilitator who they can seek help in times of difficulty. Using project work is obviously a good teaching method which puts catalyst for teaching presentation skills.

REFERENCES

1. W. Borg, (1981). *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman.
2. L.T. Diaz-Rico (2004). *Teaching English Learners: Strategies and Methods*. Boston, MA: Pearson Education.
3. F. Eileen, (2000), *Action Research*, Brown University
4. R. Ellis, (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press,
5. L. Kurt, (1958). *Group Decision and Social Change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
6. A.J. Liddicoat, C. Crozet, & J. Lo Bianco, (2000). *Striving for the third place: consequences and implications: Intercultural competence through education*. Melbourne: the National Language and Literacy Institute of Australia.
7. R. E. Slavin, (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice*, 8th edition, Boston, MA.: Allyn and Bacon.
8. A. J. Richard. (?). *Management, systems, and society: an introduction*. Pacific Palisades, Calif.: Goodyear Pub. Co. ISBN 0876205406 9780876205402. OCLC 2299496.
9. L.F. Wendell, B. Cecil (1973). *Organization development: behavioral science interventions for organization improvement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. ISBN 0136416624 9780136416623 0136416543 9780136416548. OCLC 314258.

ĐẠI
HỌC
HÀNỘI

SỬ DỤNG KHỐI LIỆU NGÔN NGỮ TRONG LỚP HỌC NGOẠI NGỮ: SỬ DỤNG DIỄN NGÔN TỪ KHỐI LIỆU TIẾNG ANH ĐỂ GIẢNG DẠY CÁC PHƯƠNG TIỆN LIÊN KẾT TRONG KỸ NĂNG VIẾT

Bùi Thị Bích Thủy

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Khối liệu tiếng Anh là một nguồn văn bản thực tế phong phú có thể được khai thác hữu hiệu trong quá trình giảng dạy tiếng Anh. Người học có thể được hướng dẫn phân tích các diễn ngôn từ khối liệu nhằm phát hiện ra cách sử dụng các hiện tượng ngôn ngữ trong bài học. Từ đó, người học phát huy được tính độc lập trong học tập. Ở Việt Nam, các khối liệu trực tuyến có thể phát huy được nhiều tác dụng hơn vì các diễn ngôn được cập nhật thường xuyên có thể cho biết những xu hướng sử dụng ngôn ngữ hiện đại. Mục đích của bài viết này là gợi ý một số hoạt động sử dụng một số khối liệu thông dụng trong giảng dạy các phương tiện liên kết trong kỹ năng viết tiếng Anh. Ngoài ra, tác giả cũng đưa ra một số hoạt động tự học nhằm khai thác các khối liệu sẵn có cho người học.

sources of authentic texts which can play the part of a structured input for processing instruction approach in teaching English. This means students can analyze corpus-based discourses chosen by their teachers to figure out the usage of the target points. This will, as a result, turn them into more autonomous learners. Moreover, in Vietnamese EFL context, online corpora can be of more significant value since they can show the modern trends of using English words and phrases, which English books published long ago cannot. Therefore, this paper will recommend feasible activities teachers can use to teach linking devices in their writing lessons by exploiting some popular corpora and corpus tools. Ideas of tasks which can be employed for students' self-study are also suggested.

Abstract: Corpora should be treated as good

BRINGING CORPORA INTO LANGUAGE CLASSROOMS: USING ENGLISH CORPUS-BASED DISCOURSES TO TEACH LINKING DEVICES IN FORMAL WRITING LESSONS

Introduction

Although corpus linguistics has developed for the last few decades and the exploitation of corpora for classroom uses started to be researched and acknowledged as early as almost 30 years ago (Varley, 2008), there is still a wide gap between the potentials of corpora in the teaching and learning process and what has actually been done by teachers and learners. In his survey on classroom use of corpora in 2001, Tribble found a modest percentage of only 52.8% among the 89 respondents on Linguist List (www.linguistlist.org) who shared that they had used corpora in their teaching. This percentage can hardly be considered high as the practitioners in this list only account for a minority of language

teachers and they are far more likely to know about corpora than the average ones. Besides, as pointed out by Frankenberg-Garcia (2012), many EFL language teachers have been using corpus-based resources such as dictionaries, grammars and textbooks without actually knowing what a corpus is. This is in line with Mukherjee (2004)'s survey result when 248 secondary school teachers in Germany were interviewed and 80% of the respondents had never heard of corpora. There is much likelihood that the case is similar in Vietnamese teaching context where the utility of technology in general and corpora in particular in language teaching is still restricted owing to various factors.

From another perspective, the development of

writing skill, just like the other productive skill of speaking, should, to a reasonable extent, result from the accumulative exposure to the native-style pieces of writing. This is probably because “writing can be a slow, painful process even in our mother tongue, but when it is in a second language the problems (and the pain) are magnified” (Gilmore, 2009, p. 363). One possible approach teachers can do to ease this pain for students is to make use of valuable online sources of authentic materials in the target language.

This paper aims at revisiting both the benefits and challenges of using corpora in language classrooms and suggesting adaptable corpus-based teaching and learning activities to facilitate students’ acquisition and application of connectors in formal writing.

An Overview of Corpora

As defined by McEnery & Wilson (2001, p.197), a corpus is “a finite collection of machine-readable texts, sampled to be maximally representative of a language or variety”. Reppen (2010) confirmed and added to this definition by stating that a corpus is “a large, principled collection of naturally occurring texts (written or spoken) stored electrically” (p. 2). In this,

“naturally occurring texts” refer to the language taken from actual situations, and “a principled collection” emphasizes the fact that the design of a corpus and the collection of texts are shaped and guided by the goals of the researcher or teacher. Moreover, the texts chosen need to represent the type of language aimed for each certain corpus.

Corpora can fall into different categories according to the purposes they serve. As summarized by Gabriëlatos (2005), depending on the philosophies behind their design, corpora can be *reference* with a fixed size (e.g. the British National Corpus) or *monitor* ones where texts can be continuously added. Another design-related classifying way leads to corpora with *whole texts* or *samples*. Based on their language content, corpora can be *general* with a large range of text types or *specialized* with specific contexts and users (e.g., Michigan Corpus of Academic Spoken English). Other categorizations can result in *native* or *non-native (learner)* corpora, *monolingual* or *multilingual* corpora. Therefore, it can be inferred that language researchers and teachers have a relatively wide range of choices to take advantage of different corpora to serve their various purposes. (See figure 1 below)

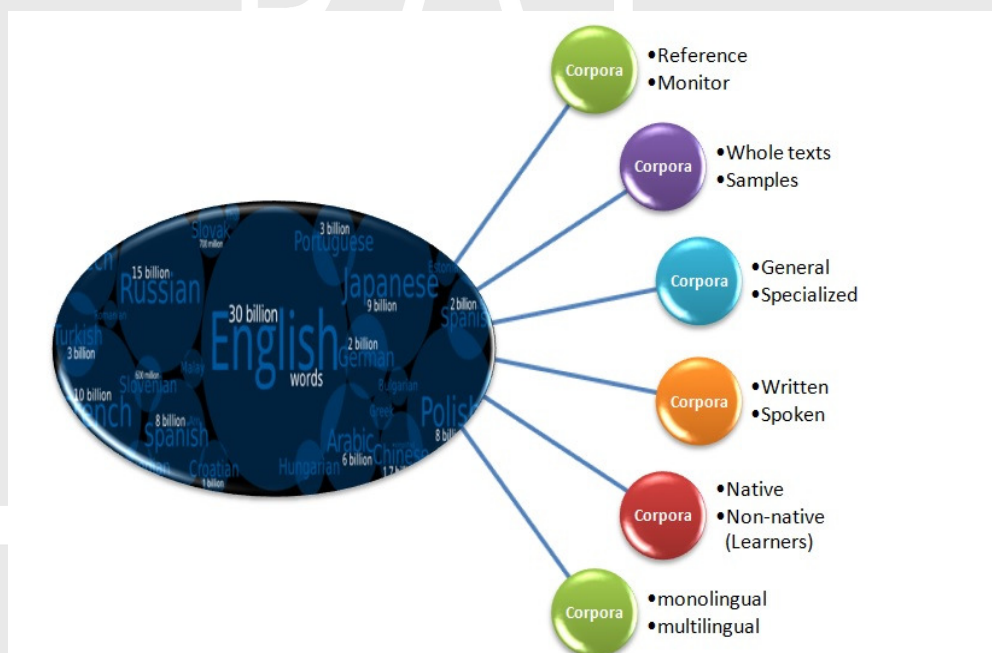


Figure 1: An illustration of different kinds of corpora

Benefits and Challenges of Using Corpora in Language Teaching

The insufficient popularity of corpora among language teachers so far can possibly be explained by the existence of both the merits and demerits of the exploitation of corpora in language classrooms.

First and foremost, as Aston (1997) concluded, corpora could significantly enrich the learning environment by providing learners exposure to a large body of authentic language and the opportunities to observe regularities in it. The insightful studies into native-speaker corpora can lead to more accurate language description, which, in its turn, will better inform the compilation of textbooks and dictionaries. Besides, the collection of a huge number of texts of different genres longitudinally can as well help researchers to recognize the continuous evolution of a language.

Likewise, the investigation into learner corpora can bring about the understanding of language learning processes (Granger et al., 2002; Tribble & Jones, 1990). The use of learner corpora was divided by Granger (2009) into immediate pedagogical use (IPU) and delayed pedagogical use (DPU). While the former focuses on the collection of learners' works by teachers to diagnose the common strengths and weaknesses of their own students, the latter emphasizes the benefits to researchers and publishers in syllabus and material design. In a nutshell, the use of corpora can bring learners the engagement in meaningful activities of manipulating language, which will undoubtedly help them learn more and retain longer (Reppen, 2010). These are the benefits of the inductive, discovery and data-driven learning that corpora can bring about. (See figure 2 below)

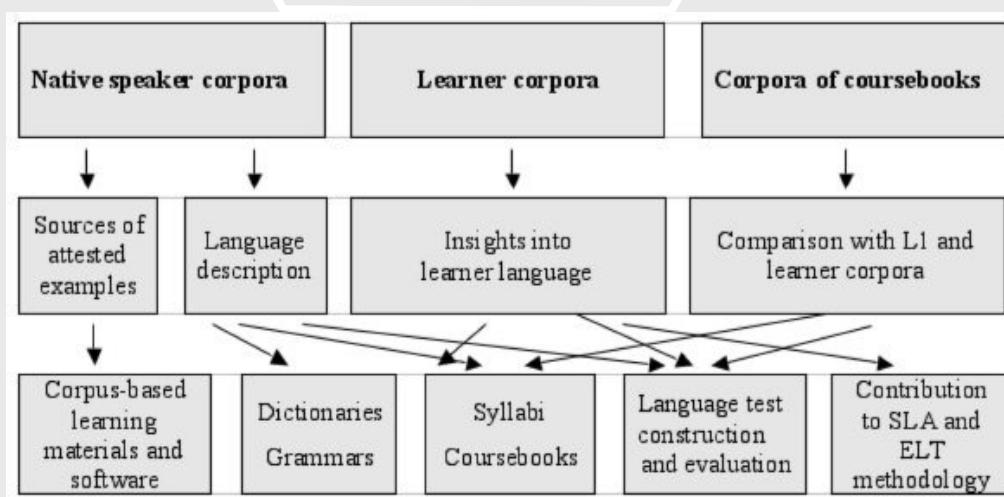


Figure 2: An illustration of the correlation between corpora and ELT

(Source: Gabrielatos, 2005, p. 5)

On the other hand, there are obstacles to the wide use of different language corpora in language classrooms.

The first point is the requirement of students' adequate proficiency level of the target language to take part in discovery-learning tasks. Maddalena (2001) found out in her study that students were not used to the teaching approach in which they are supposed to analyze the texts to find out the rules before being instructed by the teacher, i.e. inductive teaching. Furthermore, as

illustrated by Lee (2011), when working with a large-sized corpus, learners can find themselves alone and overwhelmed by hundreds of concordance lines which can sometimes be "messy, ambiguous and even misleading" (p. 164). The issue can be further compounded by Widdowson (2000; 2003)'s claim that language in corpora can be genuine, but it is not authentic as the language segments are separated from discursal and communicative nature of language. In other words, sometimes it may be hard for

learners to figure out the contexts, especially with spoken discourses.

Secondly, a corpus is not a textbook or a ready-made material. It is just an abundant and authentic language resource for teachers to exploit. This exploitation requires teachers' time and effort to understand corpora technically, so that they can design appropriate and relevant classroom tasks and materials. Thus, Widdowson (2003) asserted that the frequency data provided by corpora should not be the only criterion for pedagogical decisions, and teachers should take into consideration other crucial factors such as learners' ability, proficiency levels as well as the teaching objectives, facilities and the curriculum, etc.

Last but not least, Lee (2011) listed out some other practical issues that hinder the widespread of corpus use among language teachers. Those issues include the insufficient user-friendliness of available online corpora, the unfamiliarity of teachers with the process of interpreting and analyzing corpus data (i.e., preselecting, modifying, simplifying or reducing the data, etc.) to make it more pedagogically relevant, and the possible restraints on school curricular requirements.

In summary, as Breyer (2008) attested in her study, the teacher plays a crucial role in using corpora in classrooms and both teachers and students need to be trained to use corpora for their teaching and learning process. The training may entail the steps of how to choose the right and useful corpus, how to form plausible queries and how to interpret the results. (Frankenberg-Garcia, 2012)

Exploiting Existing Corpora in Writing Classrooms

Choosing the appropriate corpus

The first and foremost thing a novice user should do, as suggested by Frankenberg-Garcia (2012), is to decide on an appropriate corpus to be used. Teachers may find it challenging to glean that corpora do not work in the same way as the familiar language learning resources they are used

to such as dictionaries, grammar books and textbooks. Therefore, "awareness that different corpora use different criteria for text selection is also important" (Frankenberg-Garcia, 2012, p. 478). As aforementioned, there are a wide range of types of corpora existing and the number is increasing rapidly. For the purpose of this paper, I would like to recommend the two general corpora: the BNC (British Nation Corpus) via the Simple Search service provided by the British Library and Mark Davies's BYU interface (Davies 2004), and the Corpus of Contemporary American English (COCA), also developed by Mark Davies (Davies, 2008) together with a very useful corpus tool, namely Tom Cobb (1999)'s Compleat Lexical Tutor. The two mentioned corpora provide a large database of texts in different genres of both spoken and written English, while the Tom Cobb's corpus tool is highly recommended to EAP teachers and learners with easy-to-use tools to design vocabulary exercises.

For a writing class, teachers can further explore other corpora solely focused on written discourses in the annotated list of corpora and corpus tools at the end of this paper.

The issue of linking devices in teaching writing skill

As regards the skill of academic writing, one of the most important factors to make a piece of writing academic is the coherence and cohesion mostly resulting from the effective use of academic connectors, or linking adverbials. By overtly signaling the connections among the arguments being made, the appropriate use of connectors can bring about a stronger and more persuasive piece of writing. (Mauranen, 1993).

However, the lessons on connectors are far from merely providing students with a list of connectors and their meanings. As obvious as it may be, rote learning can lead to students' misuse or non-use of the words due to their L1 interference or the lack of exposure to authentic samples. In a recent study, Garner (2013) raised the issue of language learners misusing linking

adverbials semantically and stylistically. One of the main reasons for this is the traditional instruction of linking adverbials in many textbooks which supplies learners with simple lists of supposedly interchangeable connective devices with little notice of slight differences in meaning and register variation (Crewe, 1990). These shortcomings can also be seen among Vietnamese learners. Judging from my own experience of teaching writing, I can see some common problems among my students' writing, including the lack of cohesive devices when needed and the confusing use of colloquial connectors instead of academic ones.

In search of a plausible approach to tackle this problem, Garner (2013) carried out a study to compare the effect of introducing data-driven learning (DDL) techniques to learners in teaching linking adverbials with the traditional instruction. The results indicate that DDL enhance students' acquisition and usage of linking devices both semantically and stylistically. This lent support to the previous claims by Nation (2001) that DDL can provide learners with real and multiple contexts and can, therefore, deepen their knowledge of the lexical items they encounter in aspects of not only forms and meanings but also phraseology, collocations and register appropriateness. In addition, this approach was advocated by Tom Cobb (1999)'s study outcome indicating that students equipped with techniques to interpret concordance lines from corpora could use the obtained knowledge productively in both the short-term weekly quizzes and the long-term post-test.

In brief, despite some above-discussed challenges in bringing corpora into writing classrooms, teachers, as coordinators to their students, can definitely make wise choices of corpus data to assist learners' discovery learning which, in its turn, aids their retention and generation of linking adverbials. Therefore, the second part of this paper will give a list of suggested activities that can be used in classrooms to achieve this purpose.

Recommended corpus-based activities to teach linking devices

Teachers can make a word list of the connectors to be taught or the problematic ones recognized in learners' pieces of writing before proceeding with these activities.

Activity 1: Deducing the meaning of chosen connectors

By giving students contextual clues and asking them to figure out the meaning of the connectors, teachers can make the process of deduction an intriguing problem-solving task (Tribble & Jones, 1990). Apart from the meaning, in the specific cases of connectors, students can also study the possible positions of the items in sentences used by native speakers. (*Figure 3 can illustrate the flexibility of the connector 'for example'*) One of the observable phenomena among Vietnamese learners is that they tend to use most of connectors at the beginning of the sentences, without recognizing that the use of certain connectors in the middle of sentences can make sentences more natural.

6 user selected lines from 64 hits (normalized to 267 per million for comparison) [Click keyword for Larger Context](#)

011. a passage by crewing on a yacht. You can do this in a number of ways, for [EXAMPLE](#) by making contacts at a marina or boatyard, or by checking the clas

024. c lights to sit through. Also, you can use the time in different ways. For [EXAMPLE](#), you can just sit and read, or watch the world go by. You can work,

026. e idea of an almost magically direct and intimate image. Michelangelo, for [EXAMPLE](#), famously included his self- portrait in anamorphosis on the flayed

039. ning makes it easier to pursue personal interests out of office hours, for [EXAMPLE](#) by following a language course. Several large firms, such as Britis

044. out particular aspects of the curriculum or methods of teaching. What, for [EXAMPLE](#), is their approach to reading? Do they use phonics (the c-a-t spell

045. pened to Gainor, and he did extraordinary things.' This is true: take, for [EXAMPLE](#), the exploding lavatory, or the kangaroo fight in Soho. 'Most of th

Figure 3

Activity 2: Deducing the grammatical features of chosen connectors

The correct use of a connector depends on not only the grasp of its meaning but also the

understanding of its grammatical functions. Figure 4 below gives a group of examples of 'due to'. With specific designed tasks, teachers can ask students to work either in groups or individually to

work out the language items that follow the connector 'due to' – a noun, a noun phrase, or a gerund. Once again, teachers' role in selecting and simplifying raw concordance data needs to be highlighted. Basing on their students' levels, teachers need to choose the appropriate corpora to

make sure that the language is not out of their students' depths. The Compleat Lexical Tutor provides a wide range of choice including 2000 word list corpus, BNC written corpus, University word list corpus, or 2k graded corpus.

its impact.' Their reluctance to be identified may also be **DUE** to the fact that teaching assessment in universities has eptember. I don't think people have changed their behaviour **DUE** to Aids - I think it's a media myth that students are al e more. One in three students are forced to go without food **DUE** to hardship, according to the National Union of Students y going to counselling I realised that part of my stress is **DUE** to the fact that teaching has changed a great deal since ely more British companies are losing trading opportunities **DUE** to language barriers than their counterparts in other EU appies and failing to sleep through the night wasn't simply **DUE** to bad parenting! There was also, of course, enormous an

Figure 4

Activity 3: Differentiating the almost synonymous connectors

In many off-the-peg writing materials, linking devices are grouped according to their meanings. For example, they can fall into groups of contrast, consequence, addition, example, reason, and so on. This may mislead learners to the simplistic assumption that these connectors can be used interchangeably. Thus, if learners are given enough authentic examples to work with, they can have opportunities to dig deep into the contexts and figure out the subtle differences between connectors in the same group.

To illustrate, the above sentences with 'due to' can be used together with the below examples of 'because of' (Figure 5). Learners can be instructed to study the contexts and make conclusions about the grammatical functions of 'because of', then compare with the 'due to' group to identify the difference in the usage of these two connectors. As can be seen from these contexts, 'due to' is used more frequently to indicate reasons for negative consequences, while 'because of' has more neutral meaning. With larger data, learners can even recognize a higher frequency of 'due to' after the verb 'to be' than its counterpart.

he Mendelssohn family, was made by Stradivari in 1720, and, **BECAUSE** of its colour, it is known as the 'Red Strad'. It wa her. I identified with Jo - not for the usual reasons - but **BECAUSE** of her hair. At that age I would have died to have h diverse as Upper Montclair and no-frills Clifton. They come **BECAUSE** of unusual dishes like the Moroccan meat pie known a of course Concorde uses roughly double the amount of fuel. **BECAUSE** of the five hour time difference between the USA and Gainsborough portrait of the Duchess of Devonshire, largely **BECAUSE** of his affection for it. Worth eventually returned t k? Although David is no fool, he thinks his success is more **BECAUSE** of his attitude and hard work than anything else. He

Figure 5

Activity 4: Identifying different meanings or different functions of the same items

There are some connectors which have multiple meanings. One example is 'since', which can be both a time and reason connector. It can be a good idea to give students separate clusters of

examples of each meaning, so that they can discover the different meanings of the connector. Alternatively, contexts can be mixed up, and students are required to differentiate the meaning of 'since' in each sentence. (Figure 6)

than 500 more East Germans have reached the Polish capital **SINCE** the last train left. •Foreign News Page 15 891012 Stor re. Anthrax vaccine has been used in the civilian community **SINCE** 1970, when the Food and Drug Administration approved i aring the grouse, the sailor said to the lad,-- "Decidedly, **SINCE** we can't kill them on the wing, we must try to take th e and longitude without instruments? It would be difficult. **SINCE** he was in doubt, it was best to take precautions again boy," replied the engineer, "this is a valuable discovery, **SINCE** our wheat harvest is not yet ripe; I hope that you are e spurs of Mount Franklin. The source could not be far off, **SINCE** it was fed by the water from the southern slopes of th it be so we shall be obliged to build our house ourselves, **SINCE** nature has not done it for us." The colonists were abo ature did it well. During the seven months which had passed **SINCE** the last researches made round the mountain, and durin hange listing. The club has enjoyed a single year of profit **SINCE** Reg Burr took over as club chairman three years ago. T

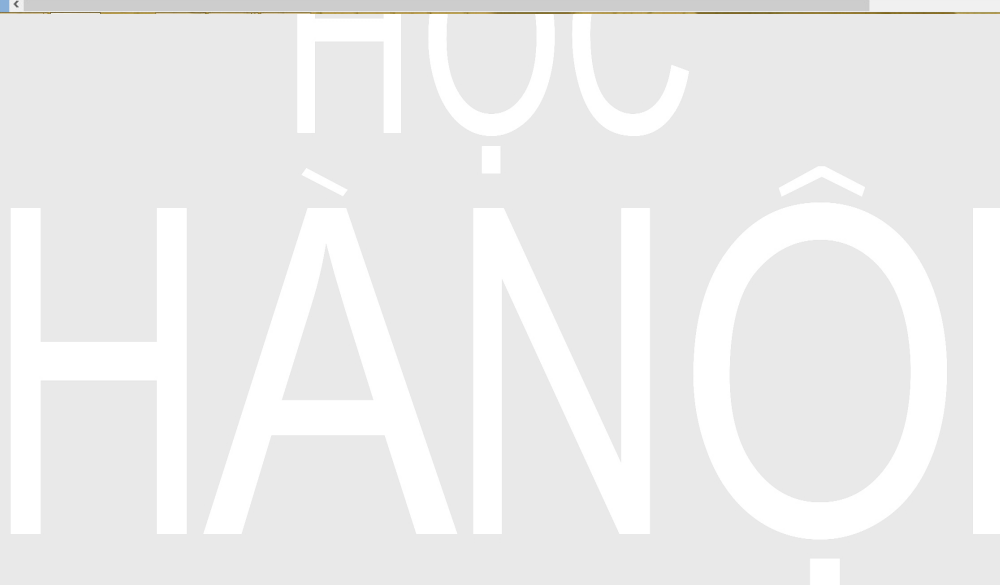
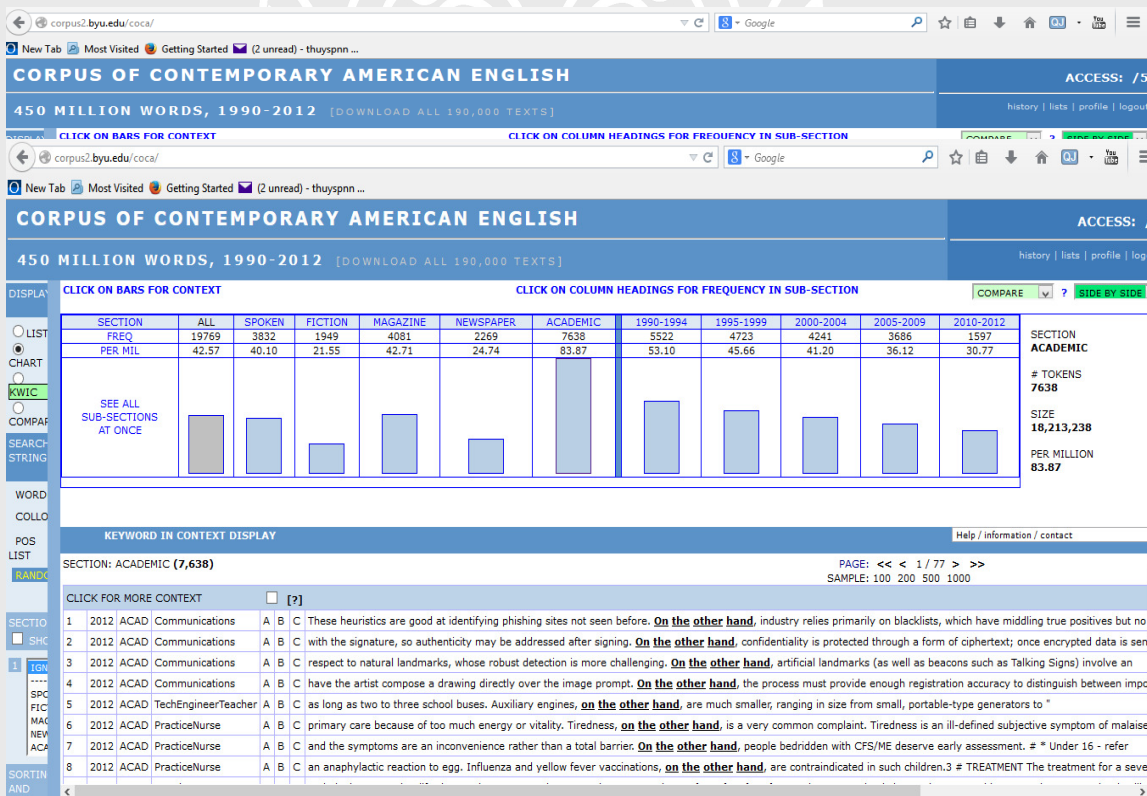
Figure 6

Activity 5: Comparing connectors used in different writing genres

Another common mistake Vietnamese students' use of linking devices is probably the use of colloquial items in formal writing. Therefore, exposing students to discourses of different genres can be of great significance in raising their awareness of the need to use appropriate connectors for different registers. One simple way to fulfill this purpose is to employ the frequency statistics provided by corpus chart tools. For instance, the COCA corpus with its division of texts into five genres of spoken, fiction,

magazine, newspaper and academic can ideally help students see how language is used differently across registers. As can be seen from Figure 7 below, the word 'actually' is mostly used in spoken contexts, while Figure 8 shows that the phrase 'on the other hand' appears most frequently in academic writing. Additionally, and more interestingly, the charts even show the trend of language use throughout periods of time. As in these specific cases, 'actually' is being used more and more while the use of 'on the other hand' is on a downward trend.

Figure 7
Figure 8



Activity 6: Gapfill exercises

Teachers can use the Multi-concordance tool (<http://www.lex Tutor.ca/conc/>) to create cloze-

quizzes (Figure 9) or replace the connectors with nonsense words and ask students to guess the possible meaning of the nonsense words before giving them the correct ones.

Figure 9

[001] in his long sleep. This wild and desperate love, for _____ ; he had not asked for it, but there it was. When h
[003] mes hear of possibilities. How would you feel, for _____ , about leaving New York?' I am afraid I could not do
[005] ated.' 'I understand,' replied the young man. 'For _____ , when you ran away, where did you go? I suppose you
[007] arrival. Some showed more than one carrier. For _____ , I found Thunder Bay to St Catharines on 15 June v
[008] given to her by the people she worked for. Lil, for _____ , who was a solid, plain child, came to school in a d
[009] k, you can push a plastic card, a credit card, for _____ , between the lock and the door, and it opens!' '
[010] Anne Scott, isn't it?' 'Among other things, yes. For _____ , do you know where your brother Conrad is?' 'No
[012] dly. Try to look after her. Let her have a maid, for _____ . 'I'm not going to be soft with her,' he replied wi

Variations of this type of exercise can be teachers' using mixed concordance printout with blanks of different connectors, with which students are required to choose the right connectors to fill in the suitable contexts.

Activity 7: Interactive uses of concordancing

This is a group of activities suggested by Tribble and Jones (1990) which aim at engaging learners in using free access online corpora as a learning tool. These activities will then turn students from simple receivers of information to language researchers, examining language evidence and reaching their own conclusions. (Garner, 2013, p.410) Followed is a list of possible interactive and collaborative tasks that can be given to students in writing lessons:

- Groups of students are given different wordlists of frequently-used connectors. Different groups are required to use suggested corpora to find as much as possible about words on their lists and share with other classmates in the next lessons;
- Groups of students are instructed to design corpus-based exercises on linking adverbials for other groups;
- Students are divided into two groups. Each group collect concordance lines of the same connectors but from different corpora, native and non-native (learner) corpora for instance. The comparison between "apprentice" and "expert" texts can help students realize more positions of linking devices in native-speaker texts than in learner pieces. (Tribble and Jones, 1990);
- Teachers highlight problematic uses of

connectors in learners' writing and ask learners to work out better uses of those highlighted connectors from suggested corpora.

Conclusion

The possibilities of exploiting corpus-derived data in writing classrooms do not end here. Teachers can wisely take advantage of the huge store of authentic texts available in different corpora to design learning tasks for their students as long as both teachers and students are well-trained with basic corpus functions. Furthermore, this approach can help students benefit from data-driven learning which is highly-supported by language researchers, and students' learning autonomy can, therefore, be firmly fostered.

REFERENCES

1. Aston, G. (1997). Enriching the learning environment: Corpora in ELT. In Wichmann, A., Fligenstone S., McEnery T., and Knowles G. (Eds.), *Teaching and language corpora* (pp. 51-64). New York: Longman.
2. Breyer, Y. (2008). Learning and teaching with corpora: Reflections by student teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (2), 153-172.
3. Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 12 (4), 345-360. Doi: 10.1076/call.12.4.345.5699
4. Crewe, W. J. (1990). The illogic of logical connectors. *ELT Journal*, 44 (3), 316-325.
5. Davies, M. (2004). *BYU-BNC: The British National Corpus*. <http://corpus.byu.edu/bnc>.
6. Davies, M. (2008). *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 410+ million words, 1990-present*. www.americancorpus.org.
7. Frankenberg-Garcia, A. (2012). Raising teacher's awareness of corpora. *Language Teaching*, 45(4), 475-489.

8. Gabrielatos, C. (2005). TESL-EJ: Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells. *TESL-EJ*: 8 (4). Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej32/a1.html#top>
9. Garner, J. (2013). The use of linking adverbials in academic essays by non-native writers: how data-driven learning can help. *CALICO Journal*, 30 (3), 410-422.
10. Granger, S., Hung, J. & Petch-Tyson, S. (Eds.) (2002). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
11. Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In Aijmer, K. (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-33). Amsterdam: John Benjamins.
12. Gilmore, A. (2009). Using online corpora to develop students' writing skills. *ELT Journal*, 63(4), 363-372.
13. Lee, S. (2011). Challenges in using corpora in language teaching and learning. *Linguistic Research*, 28 (1), 159-178.
14. Maddalena, S.R. (2001). An investigation into how corpus analysis may be used in the second language classroom to solve some of the problems surrounding non-native speakers' understanding of seemingly synonymous words. Retrieved August 15, 2009 from ERIC database.
15. Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
16. McEnery, T. & Wilson, A. (2001, 2nd ed.) *Corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
17. Mukherjee, J. (2004). Bridging the gap between applied corpus linguistics and the reality of English language teaching in Germany. In Connor, U. & Upton, T. (eds.) *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective*. Amsterdam and New York: Rodopi, 239-250.
18. Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Reppen, R. (2010). *Using corpora in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Tribble, C. & Jones, G. (1990). *Concordances in the classroom*. Essex: Longman.
21. Tribble, C. (2001). Corpora and teaching: adjusting the gaze. Paper presented at the 22nd ICAME conference, Louvain, 16-20 May 2001.
22. Varley, S. (2008). I'll just look that up in the concordance: Integrating corpus consultation into the language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (2), 133-152.
23. Widdowson, H. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21 (1), 11-24.
24. Widdowson, H. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI

APPENDIX: ANNOTATED LISTS OF RESOURCES

GENERAL CORPORA

The Open American National Corpus (OANC)

<http://www.americannationalcorpus.org/>

A massive electronic collection of American English, including texts of all genres and transcripts of spoken data produced from 1990 onward. All data and annotations are fully open and unrestricted for any use.

British National Corpus (BNC)

<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

A 100 million word collection of samples of written and spoken language from a wide range of sources, designed to represent a wide cross-section of current British English, both spoken and written.

Corpus.BYU.edu

<http://corpus.byu.edu/>

This site links to the many corpora that are searchable through Mark Davies's interface. The format for searches is the same regardless of the corpus. The interface is user-friendly and also allows for part-of-speech and wildcard searches.

Corpus of Contemporary American English (COCA)

www.americancorpus.org

An online, searchable 400+million-word corpus of American English arranged by register, including news, spoken, and academic texts from 1990 to the present.

Scottish Corpus of Texts and Speech

www.scottishcorpus.ac.uk/corpus/search

A Scottish corpus of spoken and written texts and a search tool.

CORPORA ON A VARIETY OF ENGLISHES

ICE – International Corpus of English

www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/index.htm

The site has information about the availability of several spoken and written 1-million-word corpora of various world Englishes. This can provide a rich resource for cross comparisons.

WRITTEN CORPORA

The Brown University Standard Corpus of Present-Day American English (The Brown Corpus)

This corpus was compiled in the 1960s by Henry Kucera and W. Nelson Francis at Brown University, Providence, Rhode Island as a general corpus (text collection) in the field of corpus linguistics. It contains 500 samples of English-language text, totaling roughly one million words, compiled from works published in the United States in 1961.

Time Magazine Corpus

<http://corpus.byu.edu/time/>

This corpus allows quick and easy searches into more than 100 million words of text of American English from 1923 to the present, as found in TIME magazine. It also shows how language changes over a short period of time.

More lists of corpora and learning tools and websites:

<http://www.corpora4learning.net/>

<http://www.sketchengine.co.uk/>

Links to corpus tools

AntConc: www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html

Business Letter Concordancer (BLC): someya-net.com/concordancer/index.html

Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler: www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx

Compleat Lexical Tutor: www.lextutor.ca

www.wordandphrase.info/

www.wordfrequency.info

Web Concordancer: www.edict.com.hk/concordance



ĐẠI
HỌC
HÀ NỘI