

NĂNG LỰC NGÔN NGỮ XÃ HỘI VÀ VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGÔN NGỮ XÃ HỘI CHO NGƯỜI HỌC TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

TRINH CẨM LAN*

Abstract: Sociolinguistic competence is an important component of communicative competence. Sociolinguistic competence refers to socio-cultural knowledge required to use language in a way that best suits the context of social communication. This paper aims to describe the elements of the sociolinguistic competence required for learners of Vietnamese as a foreign language and gives some methodological suggestions in developing sociolinguistic competence for learners of Vietnamese as a second language.

Key words: *sociolinguistic competence, communicative competence, linguistic competence, grammatical competence, Discourse Completion Tasks.*

1. Đặt vấn đề

Năng lực ngôn ngữ xã hội (sociolinguistic competence) là một thành tố quan trọng của năng lực giao tiếp (communicative competence). Nó không chỉ là “những hiểu biết của chúng ta về ngôn ngữ” [11] mà còn là “năng lực sử dụng ngôn ngữ phù hợp với bối cảnh văn hoá xã hội nhất định” [9]. Nói đến năng lực ngôn ngữ xã hội là nói đến việc học kiến thức văn hoá xã hội (sociocultural knowledge) về cách sử dụng ngôn ngữ phù hợp với bối cảnh xã hội.

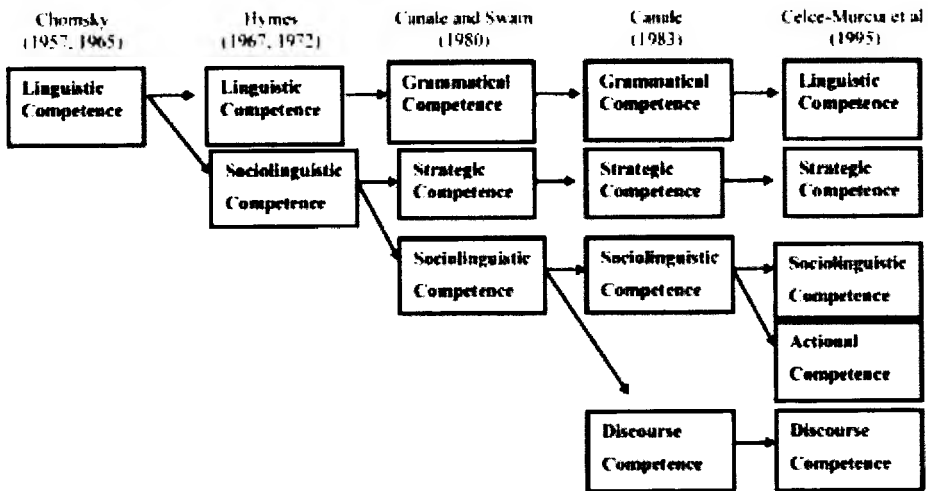
Một số nghiên cứu đã cho thấy sự thiếu hụt những kỹ năng giao tiếp và những kiến thức văn hoá xã hội cơ bản ở người học ngoại ngữ, ngay cả khi họ đã khá thông thạo kiến thức ngôn ngữ. Nhiều người học cho rằng việc nắm chắc kiến thức ngôn ngữ xã hội về ngôn ngữ đích khó khăn hơn nhiều so với việc nắm chắc kiến thức ngữ pháp về ngôn ngữ ấy. Điều này cho thấy việc dạy kiến thức ngôn ngữ xã hội - tức dạy cách sử dụng ngôn ngữ sao cho phù hợp với những bối cảnh xã hội cụ thể là việc không dễ dàng. Đây là hoạt động vô cùng quan trọng trong dạy học ngôn ngữ nhưng cho đến hiện nay nó vẫn chưa nhận được sự quan tâm đúng mức.

* Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Sự phát triển của các quy tắc ngôn ngữ xã hội cho người học là cần thiết không kém gì việc hướng dẫn cho họ các quy tắc ngữ pháp. Tuy nhiên, việc phát triển các quy tắc ngôn ngữ xã hội cho người học cần có sự đồng bộ ở tất cả các mắt xích của chu trình dạy học như thiết kế chương trình, giáo trình, bài giảng, thiết kế các hoạt động giảng dạy, kiểm tra, đánh giá... Việc phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội cho người học tiếng Việt như một ngoại ngữ cũng không nằm ngoài những nguyên tắc chung ấy. Bài viết đặt mục tiêu mô tả năng lực ngôn ngữ xã hội và đưa ra một vài gợi ý để phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội cho người học tiếng Việt như một ngoại ngữ.

2. Năng lực ngôn ngữ xã hội

Trong hệ thống các mô hình năng lực giao tiếp, năng lực ngôn ngữ xã hội (NLNNXH) luôn hiện diện và chiếm một vị trí đặc biệt, tương đương với năng lực ngôn ngữ/ năng lực ngữ pháp.



Hình 1: Sự phát triển của mô hình năng lực giao tiếp [3, tr. 43]

Như vậy, để chinh phục một ngôn ngữ, việc người học nắm vững các kiến thức văn hoá xã hội quan trọng không kém việc nắm vững các kiến thức ngữ pháp.

Kiến thức văn hoá xã hội có vai trò quan trọng đến mức *một sai lầm xã hội hoặc văn hóa đôi khi còn nghiêm trọng hơn nhiều so với một lỗi ngôn ngữ - lỗi dùng từ hay lỗi ngữ pháp* [4]. Tuy nhiên, các giáo trình, học liệu, thực tế dạy học cho thấy kiến thức ngôn ngữ lại thường được đề cao hơn nhiều so với kiến thức văn hoá xã hội. Như một cố gắng thay đổi thực tế này, tác giả của các mô hình năng lực giao tiếp vẫn tiếp tục nghiên cứu và mô tả chi tiết các thành tố của NLNNXH. Quan điểm được chia sẻ nhiều nhất cho rằng NLNNXH bao gồm: (a) Những nhân tố thuộc bối cảnh xã hội: tuổi tác, giới tính, địa vị, khoảng cách và mối quan hệ xã hội của người giao tiếp; (b) Sự phù hợp về

phong cách: các chiến lược lịch sự (politeness strategies), ý thức về thể loại (genres) và ngữ vực (register); (c) Những nhân tố văn hóa: kiến thức nền về nhóm ngôn ngữ mục tiêu, các phương ngữ chính và sự nhận thức xuyên văn hóa (cross cultural awareness) [4].

Trên cơ sở xem trọng một cách thoả đáng vai trò của NLNNXH, tham khảo mô hình năng lực giao tiếp của những người đi trước, các tác giả Khung tham chiếu chung châu Âu (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) đã vận dụng và mô tả chi tiết các năng lực thành phần trong hệ thống năng lực giao tiếp làm cơ sở cho việc dạy, học và đánh giá năng lực ngôn ngữ của người học ngoại ngữ. Ban đầu, CEFR ra đời là để thống nhất các mô hình dạy, học và đánh giá ngôn ngữ trên toàn châu Âu. Tuy nhiên, nó ngày càng được sử dụng phổ biến ở nhiều nước trên thế giới [6]. Ở đây, hệ thống năng lực giao tiếp được chia thành ba năng lực thành phần gồm *năng lực ngôn ngữ* (linguistic competence), *năng lực ngữ dụng* (pragmatic competence) và *năng lực ngôn ngữ xã hội* (sociolinguistic competence)¹. Dựa vào các thành phần của NLNNXH mà các nhà ngôn ngữ học (Canale, Swain, Celce-Murcia và cộng sự) đã phát triển, CEFR đã quy định các thành tố của năng lực này bao gồm:

- *Các dấu hiệu ngôn ngữ thể hiện các mối quan hệ xã hội* (được cho là rất khác nhau giữa các nền văn hóa) như: (a) tình trạng quan hệ, (b) mức độ gần gũi, (c) ngữ vực của diễn ngôn, v.v. Trong tiếng Anh, nó thường bao gồm việc lựa chọn và sử dụng các cách chào, cách xưng hô, các lời nói cảm thán... trong những bối cảnh xã hội cụ thể [5, tr. 118].

- *Các quy ước lịch sự* bao gồm những chiến lược lịch sự dương tính, âm tính, cách dùng các hành động ngôn từ và cả những quy ước được cho là bất lịch sự cần tránh [5, tr. 119].

- *Những biểu hiện của trí tuệ dân gian*: bao gồm những biểu thức cố định như tục ngữ, thành ngữ, các lời nói thông dụng, các khẩu hiệu thể hiện đặc trưng văn hoá cộng đồng [5, tr. 119].

- *Sự khác biệt về ngữ vực*: là sự khác biệt giữa các phong cách ngôn ngữ trong các bối cảnh khác nhau. Tuy vậy, CEFR chủ yếu đề cập đến sự khác biệt về phong cách theo bối cảnh như: tình trạng đóng băng trong quan hệ giao tiếp, giao tiếp hình thức, trung tính, phi hình thức hay thân mật [5, tr. 120].

¹ Chúng tôi chú giải nguyên văn cách dùng các thuật ngữ bằng tiếng Anh của CEFR để người đọc thấy được sự tương ứng tuyệt đối trong cách dùng cũng như nội hàm của các thuật ngữ này, cũng là để thấy được sự kế thừa khung lý thuyết Năng lực ngôn ngữ mà các nhà ngôn ngữ học đi trước đã đề xuất của CEFR.

- *Phương ngữ và giọng nói*: đó là khả năng nhận biết sự khác biệt ngôn ngữ thể hiện tầng lớp xã hội, nhóm nghề nghiệp, quê quán, quốc gia, dân tộc, ... Sự khác biệt này có thể được nhận diện qua từ vựng, ngữ pháp, ngữ âm, đặc điểm giọng nói (nhịp điệu, âm lượng), ngôn ngữ cơ thể... [5, tr. 121].

Đó là những mô tả chung của CEFR. Tuy từng ngôn ngữ, từng nền văn hoá mà các nhà chuyên môn có thể thiết kế bảng mô tả chi tiết, cụ thể và phù hợp.

3. Năng lực ngôn ngữ xã hội của người học tiếng Việt như một ngoại ngữ

Ngày 01/9/2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 17/2015/TT-BGDĐT [1] về Khung năng lực tiếng Việt (KNLTV) dùng cho người nước ngoài. KNLTV được phát triển trên cơ sở ứng dụng CEFR, kết hợp với tình hình thực tế sử dụng tiếng Việt của người nước ngoài. KNLTV được chia làm 3 cấp (Sơ cấp, Trung cấp, Cao cấp) và 6 bậc (từ Bậc 1 đến Bậc 6, tương thích với các bậc từ A1 đến C2 trong CEFR).

KNLTV đã mô tả tổng quát 3 cấp 6 bậc để đánh giá năng lực tiếng Việt của học viên. Phần mô tả cụ thể, KNLTV mô tả theo 4 kĩ năng nghe, nói, đọc viết. Riêng trong phần mô tả những năng lực cần đạt của kĩ năng nói, KNLTV có đề cập đến “Sự phù hợp về mặt ngôn ngữ xã hội” với những yêu cầu sử dụng tiếng Việt (từ bậc 1 đến bậc 6) sao cho phù hợp với bối cảnh văn hoá xã hội cụ thể. Tuy vậy, sự mô tả còn khá chung chung mà nếu chỉ căn cứ vào đó, rất khó có thể thiết kế các hoạt động giảng dạy và kiểm tra, đánh giá NLNNXH của người học.

Căn cứ vào các thành tố của NLNNXH mà Canale, Swain và Celce-Murcia đã đề xuất, căn cứ vào khung mô tả NLNNXH của CEFR, chúng tôi sẽ mô tả chi tiết hơn các thành tố của NLNNXH trong tiếng Việt².

3.1. Các dấu hiệu ngôn ngữ thể hiện các mối quan hệ xã hội

(a) Lựa chọn phương tiện xưng hô trong các bối cảnh khác nhau, người học cần nắm:

- Các loại phương tiện xưng hô trong tiếng Việt: bằng đại từ nhân xưng (*tôi, chúng tôi, tớ, mình, cậu...*), bằng danh từ thân tộc (*ông, bà, cô, chú, bác, anh, chị...*), bằng chức danh (*giám đốc, trưởng phòng, giáo sư, bác sĩ...*).

- Cách xưng hô ở phạm vi giao tiếp chính thức: dùng đại từ nhân xưng, chức danh (yếu tố chi phối: vai giao tiếp, giới tính).

² Bảng mô tả này đã được đề xuất ở mức độ sơ lược (như một sự nêu vấn đề để thảo luận) trong tham luận *Năng lực ngôn ngữ xã hội và các thành tố của nó trong dạy tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai (Sociolinguistics Competence and its elements in teaching and learning Vietnamese as second language)* trình bày tại Hội thảo quốc tế *Việt Nam học: các vấn đề giảng dạy và nghiên cứu* tại Đại học Quốc gia Thành Công, Đài Loan.

(b) Sự khác biệt phương ngữ xã hội, bao gồm: sự khác biệt giới (các phương tiện để nói về mỗi giới và các phương tiện thể hiện phong cách của mỗi giới); sự khác biệt tuổi (các phương tiện sử dụng khi giao tiếp với mỗi độ tuổi và các phương tiện sử dụng để nói về mỗi độ tuổi); sự khác biệt về nghề nghiệp, nhóm xã hội (các phương tiện khác biệt theo nghề nghiệp hay nhóm xã hội và các phương tiện mà người nói ở mỗi nghề thường sử dụng)...

4. Phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội cho người học tiếng Việt như một ngoại ngữ

4.1. Việc trình bày kiến thức văn hoá xã hội trong học liệu

Theo hướng tiếp cận năng lực giao tiếp, một vài học giả đã nghiên cứu cách thức trình bày các kiến thức văn hoá xã hội, các chuỗi ngôn ngữ có tính công thức (formulaic expression) trong các giáo trình dạy tiếng Anh và cho thấy có hai phương pháp trình bày các biểu thức này, đó là phương pháp ngữ cảnh tường minh (explicit context) và ngữ cảnh hàm ẩn (implicit context).

Ngữ cảnh tường minh là phương pháp trình bày các kiến thức văn hoá xã hội một cách có chủ đích, tức là những kiến thức ấy được đánh dấu (marked), chú giải và phát triển bằng các hình thức luyện tập [10].

Ngược lại, ngữ cảnh hàm ẩn là phương pháp cài đặt các kiến thức văn hoá xã hội (thông qua các biểu thức ngôn ngữ) vào văn bản nhưng không có bất kỳ sự đánh dấu đặc biệt nào (unmarked) được tạo ra để nhận diện nó, cũng không có các hình thức luyện tập để phát triển nó [10]. Với ngữ cảnh hàm ẩn, việc giải thích các kiến thức này trở thành không gian sáng tạo của người dạy. Người học có được tạo cơ hội để phát triển NLNNXH hay không phụ thuộc vào sự sáng tạo này.

Khảo sát một vài học liệu dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, chúng tôi thấy việc trình bày kiến thức văn hoá xã hội không nằm ngoài hai phương pháp trên.

- Một số giáo trình chủ trương không trình bày kiến thức ngôn ngữ xã hội, theo đó, các biểu thức ngôn ngữ thể hiện các quan hệ xã hội, các dấu hiệu lịch sự, các thành ngữ, quán ngữ, các đặc trưng phương ngữ... hoàn toàn được cung cấp bằng phương pháp ngữ cảnh hàm ẩn. Thuộc loại này có *Tiếng Việt - trình độ A*, tập 1&2 của nhóm tác giả Đoàn Thiện Thuật.

- Một số giáo trình trình bày kiến thức ngôn ngữ và văn hoá xã hội bằng cả hai phương pháp ngữ cảnh tường minh và ngữ cảnh hàm ẩn như *Tiếng Việt cơ sở* của Vũ Văn Thi, *Thực hành tiếng Việt - trình độ B, C* của nhóm tác giả Đoàn Thiện Thuật, *Tiếng Việt cao cấp* của Trần Trí Dồi, *Tiếng Việt nâng cao* của Nguyễn Việt Hương, *Tiếng Việt nâng cao* của Vũ Thị Thanh Hương, *Tiếng Việt nâng cao* của Nguyễn Thiện Nam... Tuy nhiên, các giáo trình này chủ

trương giải thích các tri thức ngữ pháp là chính, những tri thức văn hóa xã hội hầu như không được đánh dấu và không được giải thích (trừ giáo trình *Thực hành tiếng Việt - trình độ C* của nhóm tác giả Đoàn Thiện Thuật). Nếu có hiện tượng ngôn ngữ xã hội nào đó được trình bày bằng ngữ cảnh tương minh thì sự giải thích cũng khá vắn tắt.

Ví dụ: cách dùng *gọi là* sau động từ được giải thích như sau:

"a. “Gọi là” dùng sau ĐT để chỉ rằng hành động đó chỉ có tính chất tượng trưng (VD: *Chị không ăn được nhiều nhưng cũng nên ăn gọi là một chút cho bố mẹ vui lòng.*)

b. Trong đời sống hàng ngày, “gọi là” được dùng để biểu thị thái độ khiêm tốn của người nói khi biểu/ tặng ai cái gì. (VD: *Tôi mới đi công tác về, gọi là có chút quà biếu bác.*)"

(*Thực hành tiếng Việt - trình độ C*, Đoàn Thiện Thuật)

Đặc biệt, hệ thống bài luyện để phát triển NLNNXH hầu như vắng bóng. Chỉ có lác đác một vài bài tập dạng *Nói theo tinh hướng* được sử dụng trong giáo trình *Thực hành tiếng Việt - trình độ B, C* của nhóm tác giả Đoàn Thiện Thuật nhưng là những bài tập hướng tới một tiêu điểm ngữ pháp, để phát triển năng lực ngữ pháp chứ không giống một bài tập tinh hướng để phát triển NLNNXH.

Ví dụ:

Tình huống yêu cầu sử dụng *thôi được* để biểu hiện sự chấp nhận miễn cưỡng:

Một người muốn mượn anh quyển sách mới mua. Anh không muốn cho mượn nhưng người ấy nói mãi. Anh đành phải đồng ý.

Anh nói:.....

(*Thực hành tiếng Việt - trình độ C*, Đoàn Thiện Thuật)

Nhìn chung, việc trình bày kiến thức văn hóa xã hội trong các giáo trình dạy tiếng Việt hiện nay đã và đang để lại cho giáo viên rất nhiều việc phải làm. Điều này có hai mặt. Mặt tích cực là giáo viên sẽ có nhiều không gian sáng tạo, nhiều cơ hội để làm cho giờ học trở nên hấp dẫn nhờ kinh nghiệm và sự sáng tạo cá nhân. Tuy nhiên, mặt hạn chế là giáo viên sẽ phải nỗ lực rất nhiều để tự trang bị kiến thức văn hóa xã hội. Điều này không đơn giản ở những giáo viên ít kinh nghiệm. Nhưng nếu nhìn vào mặt tích cực thì việc trình bày kiến thức văn hóa xã hội bằng ngữ cảnh hàm ẩn sẽ cho giáo viên quyền tự do sáng tạo, điều tiết không khí lớp học theo cách thức riêng.

4.2. Vai trò của giáo viên trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội cho học viên

4.2.1 *Nắm chắc và giải thích cặn kẽ các kiến thức văn hoá xã hội*

Trước hết, giáo viên cần nắm được các thành tố của NLNNXH được mô tả chi tiết ở mục 2 (có thể bổ sung thêm những phương tiện ngôn ngữ theo quan điểm riêng). Chẳng hạn, với các dấu hiệu ngôn ngữ thể hiện các mối quan hệ xã hội, giáo viên có thể bổ sung thêm những phương tiện khác như các từ ngữ cảm thán (*ôi, ối, trời ơi, chết rồi, chết cha/ mẹ rồi...*), các từ ngữ biểu hiện tình thái (*nên, cần, phải, à, ư, nhỉ nhé...*).

Khi đã nắm chắc cấu trúc NLNNXH, giáo viên cần tự trang bị tri thức văn hoá xã hội giúp giải thích đúng ý nghĩa ngôn ngữ và ý nghĩa văn hoá của các phương tiện giúp thể hiện các thành tố của năng lực. Có thể phải tự trang bị kiến thức về những khác biệt giữa văn hoá nguồn và văn hoá đích của người học để có những so sánh khi cần thiết để giúp người học nhớ sâu hơn.

Ví dụ: việc tìm cách biết tuổi của đối tác thường là điều cấm kị ở nhiều nền văn hoá, tuy nhiên, trong văn hoá Việt, các biểu thức xung hô chịu sự chi phối khá mạnh của nhân tố này nên việc tìm cách biết tuổi người đối thoại là có thể chấp nhận được.

4.2.2 *Thiết kế các bài tập tình huống để phát triển NLNNXH cho học viên*

Trên thế giới gần đây, nhiều nhà nghiên cứu có nhận thức đúng đắn về vai trò của kiến thức ngôn ngữ xã hội đối với việc giao tiếp của người học, từ đó có giải pháp phù hợp phát triển NLNNXH, giúp người học không chỉ nắm được cách phát âm, cách dùng từ, cách dùng đúng các cấu trúc ngữ pháp mà còn nắm được cách sử dụng ngôn ngữ phù hợp với từng bối cảnh giao tiếp cụ thể [9]. Các nghiên cứu để phát triển và đánh giá năng lực ngôn ngữ cho rằng phương pháp đặc thù để phát triển và đánh giá NLNNXH là sử dụng các bài tập hoàn thiện diễn ngôn (Discourse Completion Tasks). Bài tập này là các tình huống được mô tả ngắn gọn, được thiết kế sao cho có thể gợi ra một hành động nói cụ thể phù hợp với tình huống ấy [8].

Ví dụ:

(1) *Bạn gặp một thầy giáo mà bạn không gần gũi lắm trong một hiệu sách. Thầy định mua một cuốn sách đắt tiền về phương pháp nghiên cứu. Bạn đã nhìn thấy cuốn sách này với giá rẻ hơn ở một hiệu sách khác. Bạn sẽ đưa ra đề xuất nào trong tình huống này?*

Câu trả lời của bạn: ...

(2) *Bạn gặp một cô bạn không thân lắm trong khuôn viên trường. Cô ấy rất thích mua sắm và thường mua những thứ đắt tiền. Bạn thực sự biết rằng cô ấy không cần chúng. Bạn sẽ đưa ra đề xuất nào trong tình huống này?*

Câu trả lời của bạn: ... [8]

Phương pháp này có thể có một số dạng thức cụ thể:

- Hoàn thiện diễn ngôn viết (Written Discourse Completion - WDC)
 - Hoàn thiện diễn ngôn bằng câu hỏi đa lựa chọn (Multiple-Choice Discourse Completion - MDC)
 - Hoàn thiện diễn ngôn nói (Oral Discourse Completion - ODC)
 - Đóng vai tạo diễn ngôn (Discourse Role Play Talks - DRPT)
- (Dẫn theo [6])

Thực tế cho thấy, việc phát triển NLNNXH trong dạy và học ngoại ngữ nói chung, dạy và học tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng đều chưa thực sự hiệu quả.

Trong các giáo trình dạy tiếng Việt hiện nay, các hoạt động luyện tập thiên về luyện từ ngữ - ngữ pháp, giúp phát triển năng lực ngôn ngữ là chính. Các nhân tố liên quan đến việc sử dụng ngôn từ thích hợp trong những tình huống cụ thể chưa được quan tâm thoả đáng. Các dạng bài tập tình huống mà ở đó, người học phải thể hiện năng lực sử dụng tiếng Việt phù hợp với bối cảnh văn hoá xã hội hầu như vắng bóng hoặc xuất hiện rất hạn chế. Đây chính là nơi mà giáo viên cần phát huy năng lực và sức sáng tạo của mình thì mới có thể giúp học viên phát triển tốt NLNNXH.

Trong bốn dạng thức nêu trên, ba dạng thức đầu cơ bản là như nhau trong cách tạo tình huống. Đặc biệt, hai dạng thức *Hoàn thiện diễn ngôn viết* và *nói* có thể xem là một, chỉ khác ở kênh giao tiếp. Còn dạng thức đa lựa chọn là dạng câu hỏi đóng, học viên chỉ việc lựa chọn phương án trả lời phù hợp với tình huống là đủ. Trong đánh giá NLNNXH, hai dạng thức *Hoàn thiện diễn ngôn viết* và *nói* thường được khuyến khích. Nhưng trong luyện tập để phát triển năng lực này, dạng thức *Hoàn thiện diễn ngôn bằng câu hỏi đa lựa chọn* có xu hướng được khuyến khích sử dụng nhiều hơn bởi sự hiện diện của các phương án nhiều trong số các lựa chọn sẽ tạo thêm cơ hội để giáo viên dạy hoặc ôn lại kiến thức văn hoá xã hội có liên quan khi giải thích vì sao chọn phương án này mà không chọn phương án khác. Tuy vậy, có thể nói, cả ba dạng thức rất gần nhau này đều có thể dùng để thiết kế các tình huống giúp phát triển NLNNXH.

Ví dụ:

Tình huống 1: Thiết kế cho việc sử dụng từ ngữ biểu hiện các mối quan hệ xã hội (sử dụng từ xưng hô phù hợp với bối cảnh).

Bạn đến thăm nhà một bạn Việt Nam. Trong nhà có cả ông bà, bố mẹ và chị gái bạn ấy. Bạn sẽ chào như thế nào?

Câu trả lời của bạn: ...

Tình huống 2: thiết kế cho việc tránh sử dụng những phương tiện không lịch sự.

Một người bạn Việt Nam rủ bạn đi chơi xa. Bạn là người thích đi chơi nhưng bạn sắp hết tiền, hơn nữa, bạn cũng không thích đi với bạn ấy. Bạn sẽ từ chối như thế nào?

Câu trả lời của bạn: ...

A. Tiếc quá, tôi sắp hết tiền rồi.

B. Tôi không muốn đi chơi với bạn.

C. Tiếc quá, hôm ấy tôi bận rồi.

D. Tôi không thích đi chơi.

Với tình huống 1, câu trả lời phù hợp là câu thể hiện hành động chào phù hợp với văn hoá Việt, lời chào vừa thể hiện được vai người chào qua từ xưng (giáo viên cần nhấn mạnh rằng việc có từ xưng là cần thiết, nhất là với người nhỏ tuổi hơn), vừa thể hiện được vai những người được chào qua từ hô (ở tình huống này là sự phân vai, phân biệt giới giữa những người nghe), không thể chào theo kiểu “everyone” như tiếng Anh được. Giáo viên có thể thông qua đây để ôn lại, dạy thêm cho học viên cách sử dụng từ xưng hô dưới sự chi phối của các nhân tố văn hoá xã hội như tính chất quan hệ, tuổi tác, giới tính và cả vấn đề tôn ti trong văn hoá Việt.

Với tình huống 2, câu trả lời phải thể hiện được mục đích từ chối nhưng từ chối một cách lịch sự theo văn hoá Việt. Theo đó, phương án được lựa chọn là C, các phương án còn lại không nên lựa chọn (không chọn A vì sự đe dọa thể diện của chính người nói khi tự nói về một vấn đề cá nhân mà người Việt không mấy khi nói ra với những người không thực sự thân thiết, không chọn B vì sự đe dọa nghiêm trọng thể diện của người nghe, không chọn D vì có thể đe dọa thể diện của cả hai). Thông qua những lập luận để lựa chọn phương án phù hợp, giáo viên có thể giới thiệu cho học viên những tri thức văn hoá xã hội liên quan.

Liên quan đến việc dạy kiến thức văn hoá xã hội, nhiều học giả còn cho rằng môi trường lớp học có thể không phải là bối cảnh thích hợp để phát triển NLNNXH. Lí do là môi trường học tập với ngôn ngữ lớp học nhiều khi khác xa với những tình huống mà học viên sẽ trải qua trong thực tế giao tiếp [6]. Điều này được gọi là tính không xác thực của tình huống. Đây là nhân tố có thể gây khó khăn cho giáo viên trong quá trình phát triển năng lực này. Nó cũng đưa đến một khuyến cáo quan trọng trong việc tạo các tình huống luyện tập để phát triển năng lực là tình huống phải gần với thực tế. Và đây là chỗ đứng tối ưu cho dạng thức bài luyện tập đóng vai đã đề cập ở trên (Đóng vai tạo diễn ngôn).

Dạng thức đóng vai tạo diễn ngôn là dạng thức luyện tập gắn với tình huống thực hơn cả. Ở đó, người học được vào cả vai người nói và người nghe để xử lí tình huống và tương tác với nhau. Bối cảnh được mô tả và đề nghị tưởng tượng như trong thực tế để học viên có những ứng xử ngôn từ phù hợp với thực tế nhất. Ví dụ:

Tình huống 3: thiết kế cho việc tránh sử dụng những phương tiện không lịch sự.

Trong giờ học, một sinh viên không học bài và đã bị điểm rất kém. Thầy giáo sẽ nhận xét thế nào để em ấy vừa không xấu hổ trước bạn bè vừa mong muốn có cơ hội để sửa chữa sai lầm. Đóng vai thầy giáo và học sinh để dựng lại tình huống đối thoại.

Câu trả lời của bạn: ...

Thầy giáo:

Sinh viên: ...

Với tình huống này, câu trả lời phù hợp của thầy giáo là nên tránh phê bình quá nặng nề, gây tổn thương thể diện của sinh viên (có thể: *Thầy nghĩ em cần chăm chỉ hơn*, hay *Em cần cố gắng hơn*), câu trả lời phù hợp của sinh viên là vừa thể hiện mình biết lỗi, vừa thể hiện mong muốn sẽ cố gắng khắc phục sai lầm (có thể: *Em xin lỗi thầy, em sẽ chăm chỉ hơn ạ*, hoặc: *Em xin lỗi thầy, em hứa sẽ cố gắng hơn ạ...*).

Liên quan đến dạng thức đóng vai tạo diễn ngôn này, người dạy tiếng cũng có thể tìm hiểu thêm các phương pháp tổ chức giờ học bằng cách tạo các môi trường giao tiếp thực tế. Trong hoạt động dạy và học ngôn ngữ thứ hai, các nhà giáo học pháp đã nghiên cứu và cho ra rất nhiều phương pháp tổ chức lớp học hiệu quả bằng cách tạo ra trong lớp học những môi trường giao tiếp thực tế mà ở đó người học có thể thực hành giao tiếp bằng ngôn ngữ đời sống thay vì ngôn ngữ lớp học. Các phương pháp thường được nói đến như phương pháp mô phỏng (simulation), phương pháp sử dụng ngữ liệu thực (authentic materials) vào lớp học, phương pháp tạo dựng xã hội (social constructivism), phương pháp trò chơi (games)... Các phương pháp này đều giúp tạo những tình huống giao tiếp thực như nó diễn ra trong thực tế trong cuộc sống. Các phương pháp này, bằng cách này hay cách khác, đều cố gắng đi đến một mục tiêu là làm sao thiết kế, tạo dựng, mô phỏng được các môi trường giao tiếp như trong thực tế. Các môi trường thường được thiết kế theo chủ đề và chức năng ngôn ngữ, chẳng hạn: đi mua sắm, tại nhà hàng, mua/ thuê căn hộ, đặt chỗ nghỉ, nhận phòng khách sạn, đi bệnh viện v.v... Các loại môi trường giao tiếp này thường được áp dụng khi

năng lực ngôn ngữ của người học còn hạn chế. Khi năng lực ngôn ngữ đã được cải thiện, người ta thường nhắc đến các kiểu tình huống cần giải quyết vấn đề và ra quyết định, vì chúng đòi hỏi các kỹ năng nhận thức và ngôn ngữ phức tạp hơn [9]. Tuy nhiên, giới thiệu những phương pháp này, cần có một chuyên đề chuyên sâu với những thị phạm chi tiết như một sự hướng dẫn thực hành phương pháp. Chúng tôi xin được đề cập đến trong một bài viết khác.

Thay cho kết luận

Không thể phủ nhận tầm quan trọng của việc trau dồi kiến thức văn hoá xã hội và việc phát triển NLNNXH trong dạy và học ngôn ngữ nói chung, dạy và học tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng. Không hoặc rất khó có thể nói tới một giải pháp lí tưởng là biên soạn lại toàn bộ hệ thống học liệu mà ở đó bên cạnh những ma trận ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp được thiết kế chi tiết để phát triển năng lực ngôn ngữ là ma trận kiến thức văn hoá xã hội phục vụ cho việc phát triển NLNNXH của người học. Giải pháp phù hợp trong điều kiện học liệu hiện tại là trông đợi vào những nỗ lực của giáo viên là chính. Những nỗ lực đó cần hướng tới hai mục tiêu. Một là tự bồi dưỡng, nâng cao kiến thức văn hoá xã hội của mình để việc giảng dạy những kiến thức này được thực hiện hiệu quả hơn. Công việc trước hết là giáo viên cần nghiên cứu kĩ bản mô tả những thành tố của năng lực này, coi đó như một bảng ma trận kiến thức, trên cơ sở đó, tự tìm hiểu, bồi đắp cho mình những tri thức có liên quan. Hai là nghiên cứu, thiết kế những bài tập hoàn thiện diễn ngôn với những dạng thức đã đề nghị theo ma trận kiến thức văn hoá xã hội đã mô tả. Nếu làm tốt hai việc này, giáo viên sẽ khắc phục được cơ bản những hạn chế của việc thiếu hụt tri thức văn hoá xã hội trong hệ thống học liệu và phương pháp giảng dạy kém hiệu quả xưa nay đối với việc phát triển NLNNXH cho người học.

Theo dòng tư duy này, chắc chắn chúng tôi cần tiến thêm những bước nữa là: (1) thực nghiệm sư phạm để đánh giá hiệu quả của giải pháp cho giáo viên nhằm phát triển năng lực này ở người học trên thực tế; (2) nghiên cứu, đề xuất những giải pháp trong đánh giá NLNNXH ở người học tiếng Việt. Câu trả lời vẫn đang còn ở phía trước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Thông tư số 17/2015/TT-BGDĐT ngày 01 tháng 9 năm 2015 về việc Ban hành Khung năng lực tiếng Việt dùng cho người nước ngoài*, 2015.
2. Trịnh Cẩm Lan, *Năng lực ngôn ngữ xã hội và những thành tố của nó trong dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ (Sociolinguistics Competence and its elements in*

teaching and learning Vietnamese as second language), Hội thảo quốc tế Việt Nam học: các vấn đề giảng dạy và nghiên cứu tại Đại học Quốc gia Thành Công, Đài Loan, 2019.

Tiếng Anh

3. Celce-Murcia M., *Rethinking the Role of communicative competence in language teaching*, Intercultural language use and language learning, 41-57, © 2007 Springer, 2007.
4. Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S., *A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications*, Issues in Applied Linguistics 6(2): 5-35, 1995.
5. CEFR - *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, 2001. (Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR).
6. Elvira Koran, *Assessment of EFL learners' sociolinguistic and pragmatic competence and performance*, Journal of Education in Black Sea Region, Vol 1. Issue 1, 2015.
7. Enisa Mede & Kenan Dikilitaş, *Teaching and learning sociolinguistic competence: Teachers' critical perceptions*, December 2015, Participatory Education Research 2 (3): 14-31, DOI: 10.17275/per.15.29.2.3, 2015.
8. Fauzul Aufa, *The use of discourse completion Task (DCT) As explicit instruction On Indonesian Efl Learners' production of Suggestion Acts*, International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), Volume 2, Issue 6, June 2014, PP 1-10, ISSN 2347-3126 (Print) & ISSN 2347-3134 (Online), www.arcjournals.org, 2014.
9. García-Carbonell, A., Andreu-Andrés, M. A. and Watts, F., *Simulation and Gaming as the future's language of language learning and acquisition of professional competences*, In Back to the Future of Gaming, WB Verlag, Germany, 214-227, 2014.
10. Hymes, D.H., *On communicative competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics*, Selected Readings, Penguin, Harmondsworth, pp.269-293. (Part 2), 1972.
11. Matti Ylisirniö, *A Case Study of Formulaic Sequences in Finnish EFL Textbooks for Upper Secondary School*, Master's thesis, University of Jyväskylä, Department of English Languages, 2012.
12. Noam, C., *Aspects of the theory of syntax*, 1965, The M.I.T Press. Ohno, A. (2002) Communicative competence and communicative language teaching. URL: http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2002_25-32.pdf.