



TẠP CHÍ

NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

ISSN 2525-2445

Vol. 39 - No. 5
2023

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Vol. 39 - No. 5

Giá: 75.000đ

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

ISSN 2525-2445

Xuất bản 01 kỳ/02 tháng

Ấn phẩm của **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài**, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Bản quyền đã được bảo hộ. Nghiêm cấm mọi hình thức sao chép, lưu trữ, phổ biến thông tin nếu chưa được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép bằng văn bản. Tuy nhiên, việc sao chép độc bản các bài báo nhằm mục đích học tập hoặc nghiên cứu có thể không cần xin phép. Việc sao chép các hình ảnh minh họa và trích đoạn bài báo phải được sự đồng ý của tác giả và phải dẫn nguồn đầy đủ. Việc sao chép số lượng lớn bất kỳ nội dung nào của tạp chí đều phải được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép theo đúng qui định của pháp luật Việt Nam.

Published by the **VNU Journal of Foreign Studies**, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the **VNU Journal of Foreign Studies**. However, single photocopies of single articles may be made for private study or research. Illustrations and short extracts from the text of individual contributions may be copied provided that the source is acknowledged, the permission of the authors is obtained and the **VNU Journal of Foreign Studies** is notified. Multiple copying is permitted by the **VNU Journal of Foreign Studies** in accordance with the Vietnamese Laws.

*Giấy phép hoạt động báo chí in
Số 550/GP-BTTTT ngày 09/12/2016
của Bộ Thông tin và Truyền thông*

Tổng biên tập/Editor-in-Chief
Lâm Quang Đông

Hội đồng biên tập/Editorial Council
Lâm Quang Đông (*Chủ tịch/Chairman*)

Nguyễn Hoàng Anh

Lê Hoài Ân

Mai Ngọc Chừ

Diana Dudzik

Lê Hoàng Dũng

Nguyễn Văn Hiệp

Nguyễn Hòa

Phan Văn Hòa

Đinh Thị Thu Huyền

Nguyễn Văn Khang

Bảo Khâm

Phạm Quang Minh

Đỗ Hoàng Ngân

Park Ji Hoon

Trần Hữu Phúc

Trần Văn Phước

Nguyễn Quang

Trịnh Sâm

Shine Toshihiko

Ngô Minh Thủy

Nguyễn Lân Trung

Hoàng Văn Vân

Nguyễn Ngọc Vũ

Zhou Xiaobing

Ban Trị sự/Administration Board

Ngô Việt Tuấn

(*Thư ký Tòa soạn/Secretary*)

Nguyễn Thị Kim Dung

Tạp chí *Nghiên cứu Nước ngoài*, Tầng 3, Nhà A1, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

* ĐT.: (84-24) 66886972

* Email: tapchincnn@gmail.com / tapchincnn@vnu.edu.vn

* Website: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 Nguyễn Quang**, Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng - Dị biệt trong giao tiếp giao văn hóa và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hóa: Qui chiếu tác động (giao tiếp) (Bài 5) 1
- 2 Lê Hoài Ân**, Một số loại hình bài tập chuyên ngữ chức năng nói nhằm nâng cao tốc độ phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên tiếng Đức 45
- 3 Cao Thị Hải Bắc**, Khảo sát xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc tại Việt Nam 60
- 4 Nguyễn Minh Chính**, Các biểu thức kết nối - nghi vấn thể hiện nghĩa cầu khiến trong khẩu ngữ tiếng Pháp 70
- 5 Trần Thanh Dũ, Nguyễn Hữu Thế**, Chiến lược cải thiện khả năng nhớ từ vựng cho sinh viên: Nghiên cứu trường hợp sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu 89
- 6 Đặng Thị Thu Hiền**, Phương thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Đức và tiếng Việt 103
- 7 Nguyễn Quỳnh Hoa, Nguyễn Thị Chi, Bùi Thiện Sao, Nguyễn Thị Phương Thảo, Nguyễn Thị Quỳnh Yên, Trần Thị Thu Hiền, Nguyễn Thị Ngọc Quỳnh**, Trải nghiệm của sinh viên đại học với hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến trong năm 2021-2022 115
- 8 Chu Thị Phong Lan, Phan Thị Huyền Trang**, Một số lỗi của người học tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản: Trường hợp đối tượng Hàn - Việt 145
- 9 Phạm Thị Tố Loan**, Đối chiếu biểu thức ngôn ngữ điển mẫu trong thể loại bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt ngành Ngôn ngữ học 156
- 10 Huỳnh Hồng Việt Anh, Nguyễn Thị Minh Tâm**, Hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái trong phim tài liệu quân sự “Camp Confidential: America’s Secret Nazis”: Phân tích theo quan điểm chức năng hệ thống 172

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Nguyen Quang**, A Proposed Frame of Reference for Research of Same - Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Impact (Communication) (Article 5) 1
- 2 **Le Hoai An**, Some Types of Oral Language Mediation Exercises to Improve Language Reactions for Students in Learning German 45
- 3 **Cao Thi Hai Bac**, Survey of K-Drama Consumption Trends in Vietnam 60
- 4 **Nguyen Minh Chinh**, Interrogative Phatics Expressing Directive Meaning in French Verbal Communication 70
- 5 **Tran Thanh Du, Nguyen Huu The**, Strategies to Enhance Students' Vocabulary Retaining Abilities: A Case of Students at Ba Ria - Vung Tau College of Education 89
- 6 **Dang Thi Thu Hien**, References to Authors in Scientific Texts in German and Vietnamese 103
- 7 **Nguyen Quynh Hoa, Nguyen Thi Chi, Bui Thien Sao, Nguyen Thi Phuong Thao, Nguyen Thi Quynh Yen, Tran Thi Thu Hien, Nguyen Thi Ngoc Quynh**, University Students' Experience With Online Foreign Language Testing in 2021 and 2022 115
- 8 **Chu Thi Phong Lan, Phan Thi Huyen Trang**, Some Performance Errors in Learning Vietnamese as a Heritage Language: A Case Study of Korean - Vietnamese Learners 145
- 9 **Pham Thi To Loan**, A Contrastive Analysis of Formulaic Expressions in Linguistics Research Articles 156
- 10 **Huynh Hong Viet Anh, Nguyen Thi Minh Tam**, The Representation of Jewish-American Soldiers in the Military Documentary "Camp Confidential: America's Secret Nazis": A Systemic Functional Analysis 172

NGHIÊN CỨU

**HỆ QUI CHIẾU ĐƯỢC ĐỀ XUẤT CHO NGHIÊN CỨU
TƯƠNG ĐỒNG - DI BIỆT TRONG GIAO TIẾP
GIAO VĂN HÓA VÀ SỰ CỐ DỤNG HỌC TRONG GIAO TIẾP
LIÊN VĂN HÓA: QUI CHIẾU TÁC ĐỘNG (GIAO TIẾP)
(BÀI 5)**

Nguyễn Quang*

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 28 tháng 9 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 15 tháng 10 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Tiếp nối bài 4 đề xuất mô hình ‘Ngôn ngữ và Văn hóa trong tương tác’ (mô hình LCI), bài viết này giới thiệu hai mô hình định vị các loại thành tố và thể hiện tính tương kết, tương phụ và tương tác trong nội bộ các loại thành tố và giữa các tầng thành tố. Bài viết cũng đề xuất một mạng các thành tố tác động với các miêu tả và câu hỏi nhận diện cụ thể cùng các giả định siêu nghiệm cho kiểm chứng biểu đạt xét theo qui chiếu ‘Cấp mức’ với từng thành tố.

Từ khóa: hệ qui chiếu, qui chiếu tác động, mô hình định vị thành tố, mạng thành tố tác động

1. Đặt vấn đề

Trong mô hình về (cho nghiên cứu về) các ngôn ngữ và văn hóa trong tương tác (*LCI model*) được trình bày ở bài 4 (Nguyễn Quang, 2023), chúng tôi đề xuất ba loại thành tố. Đó là:

- ‘Thành tố ảnh hưởng’: bao gồm các thành tố bao trùm, ảnh hưởng đến giao tiếp (Khả năng dẫn đến việc ưa chuộng/*preference* một/các biểu hiện siêu dụng học nào đó và khả năng dẫn đến việc lựa chọn thường xuyên hơn/*more frequent choice* một/các biểu đạt dụng học nào đó trong hành vi tương tác nói chung). Sự tương kết (*Interconnectivity*), tương phụ (*interdependence*) và tương tác (*interactionality*) giữa chúng cùng không gian văn hóa - xã hội (*socio-cultural space*) tại nơi tương tác giúp tạo ra ản dụ ý niệm về ‘Khí hậu giao tiếp’ (*Communication climate*) của hành vi tương tác.

- ‘Thành tố tác động’: bao gồm các thành tố cụ thể, tác động đến giao tiếp (Việc ưa chuộng/*preference* một/các biểu hiện siêu dụng học và việc lựa chọn/*choice* một/các biểu đạt dụng học trong một hành vi tương tác cụ thể). Sự liên kết, tương phụ và tương tác giữa chúng giúp tạo ra ản dụ ý niệm về ‘Thời tiết giao tiếp’ (*Communication weather*) của hành vi tương tác.

- ‘Thành tố biểu hiện’: bao gồm các thành tố qui hiện, giúp nhận diện, định dạng, định loại các biểu hiện siêu dụng học và/hoặc các biểu đạt dụng học trong hành vi tương tác.

Các thành tố ảnh hưởng đã được trình bày chi tiết trong Nguyễn Quang (2011, 2020,

* Tác giả liên hệ

Email: ngukwang@yahoo.com

2022) và các thành tố biểu hiện đã được phân tích cụ thể trong Nguyễn Quang (2022). Bài viết này tập trung vào định vị các loại thành tố và đi sâu vào phân tích các thành tố tác động.

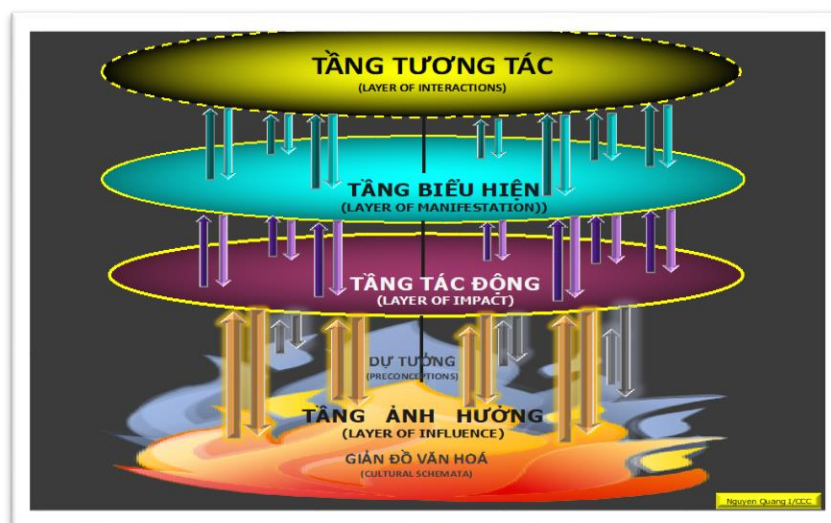
2. Định vị các loại thành tố

Trong ‘Mô hình tương liên văn hóa - giao tiếp’/ ‘*Culture-Communication Correlation Model*’ (Nguyễn Quang, 2011), chúng tôi nhìn nhận ‘Văn hóa’ như một ngọn lửa, được hằng dưỡng bởi các ẩn tàng văn hóa như ‘Giá trị’, ‘Đức tin’, ‘Quan niệm’, ‘Chính trị - xã hội’, ‘Trình độ văn minh’, ‘Phong tục’, ‘Tập quán’, ... Với ‘Sơ đồ về sốc văn hóa và ngừng trệ giao tiếp’/ ‘*Flowchart of Culture Shock and Communication Breakdown*’ (Nguyễn Quang, 2020), chúng tôi thể hiện ‘Dự tưởng’ như là các yếu tố ‘đồng hành’ với ‘Giản đồ văn hóa’ của người giao tiếp liên văn hóa để cùng tạo ảnh hưởng (*exercising their influence*) lên các tầng ‘Tác động’, ‘Biểu hiện’ với các mức độ và cường độ khác nhau.

Nhằm (a) định vị các loại thành tố trong các tương tác liên nhân, đồng thời, (b) thể hiện tính tương kết (*interconnectivity*) giữa các loại thành tố để tạo ra các hành vi tương tác và (c) nêu bật tính tương phụ, nhân quả giữa các thành tố đồng loại và giữa các loại thành tố, chúng tôi xin được đưa ra mô hình sau trên cơ sở kết hợp ý tưởng của các mô hình và sơ đồ đã nêu:

Hình 1

Mô hình định vị các loại thành tố (Nguyễn Quang)



Các loại thành tố được định vị như sau:

+ Tầng ảnh hưởng là nơi lưu chứa các thành tố ảnh hưởng, bao gồm các ẩn tàng văn hóa trong giản đồ văn hóa của người giao tiếp và các dự tưởng của họ, cùng vùng ảnh hưởng (không gian văn hoá - xã hội) trong chu cảnh tương tác.

+ Tầng tác động là nơi lưu chứa các thành tố tác động, được tập hợp trong bảy nhóm.

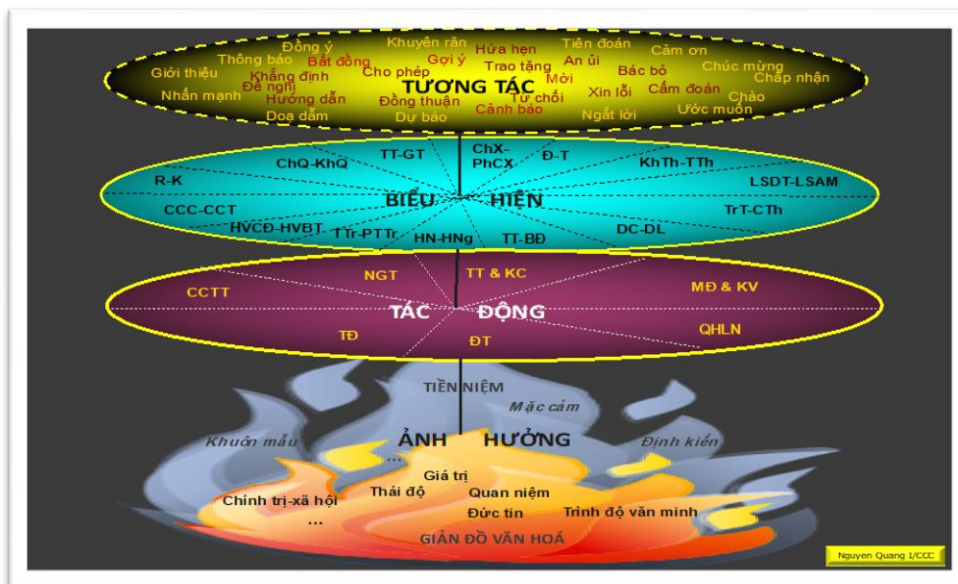
+ Tầng biểu hiện là nơi lưu chứa các thành tố biểu hiện, hay các bình diện phạm trù, giúp nhận diện, định vị, định loại các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học trên tầng tương tác.

+ Tầng tương tác là tầng mở, nơi diễn ra các hành vi tương tác thực tế với các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học sống động và đa dạng.

Các loại thành tố cụ thể sẽ được chi tiết hóa theo mô hình sau:

Hình 2

Mô hình chi tiết định vị các (nhóm) thành tố (Nguyễn Quang)



<ul style="list-style-type: none"> - NGT: Người giao tiếp - TT & KC: Trạng thái và khí chất - MĐ & KV: Mục đích và kì vọng - QHLN: Quan hệ liên nhân - ĐT: Đề tài - TĐ: Thông điệp - CCTT: Chu cảnh tương tác 	<ul style="list-style-type: none"> - ChQ-KhQ: Chủ quan - Khách quan - TT-GT: Trực tiếp - Gián tiếp - ChX-PhCX: Chính xác - Phi chính xác - Đ-T: Động - Tĩnh - KhTh-TTh: Khiêm thân - Tôn thân - LSDT-LSAM: Lịch sự dương tính - Lịch sự âm tính - TrT-CTh: Trừu tượng - Cụ thể 	<ul style="list-style-type: none"> - DC-DL: Duy cảm - Duy lí - TT-BĐ: Tôn ti - Bình đẳng - HN-HNg: Hướng nội - Hướng ngoại - TTr-PTTr: Trang trọng - Phi trang trọng - HVCĐ-HVBT: Hướng về cộng đồng - Hướng về bản thân - CCC-CCT: Chu cảnh cao - Chu cảnh thấp - R-K: Rườm-Kiệm
--	---	--

Hai mô hình trên được cấu trúc với:

- (a) tầng đáy là tầng ảnh hưởng,
- (b) tầng 2 là tầng tác động,
- (c) tầng 3 là tầng biểu hiện, và
- (d) tầng 4 là tầng mở của các hành vi tương tác. Cụ thể:

Tầng ảnh hưởng: Tầng này có thể được mượn tượng như hai ngọn lửa song kề với ngọn chính là giản đồ văn hóa của người giao tiếp và ngọn phụ là các dự tưởng của họ. Các thành tố thuộc ngọn lửa ‘Giản đồ văn hóa’ gồm giá trị/ *values*, đức tin/ *beliefs*, quan niệm/ *perceptions*, thể chế chính trị-xã hội/ *socio-politics*, trình độ văn minh/ *civilisation level*, tập quán văn hóa/ *cultural practices*, ... Các thành tố thuộc ngọn lửa ‘Dự tưởng’ gồm khuôn mẫu/ *stereotypes*, thành kiến/ *prejudices*, mặc cảm/ *complexes*, ... Vì đây là mô hình xuyên tác nên

chúng tôi cho rằng tính tương phụ và tương tác giữa các thành tố ảnh hưởng cũng được coi là một thành tố của vùng ảnh hưởng.

Tầng tác động: [Sẽ được trình bày chi tiết ở phần sau] Đây là tầng bao chứa các thành tố tác động (35 thành tố) thuộc 7 nhóm, gồm:

- + Thông số nhân thân của người giao tiếp/ *Communicators' parameters* [14 thành tố]
- + Trạng thái và khí chất của người giao tiếp/ *Communicators' mood and temperament* [4 thành tố]
- + Mục đích và kì vọng của người giao tiếp/ *Communicators' purpose(s) and expectation(s)* [4 thành tố]
- + Quan hệ liên nhân/ *Interpersonal relationship* [6 thành tố]
- + Đề tài/ *Topic* [1 thành tố]
- + Thông điệp/ *Message* [3 thành tố]
- + Chu cảnh tương tác/ *Context of interaction* [3 thành tố]

Tầng biểu hiện: Đây là tầng bao chứa các thành tố mang tính qui hiện (các bình diện phạm trù) giúp ta nhận diện, định dạng, định loại các biểu hiện/biểu đạt trong hành vi tương tác. Nó chính là màng lọc giao văn hoá (*cross-cultural filter*) trong mô hình LCI (Nguyễn Quang, 2023) và bao gồm các thành tố sau:

- + ‘Hướng về cộng đồng - Hướng về bản thân’
- + ‘Tôn ti - Bình đẳng’
- + ‘Khiêm thân - Tôn thân’
- + ‘Duy cảm - Duy lí’
- + ‘Chủ quan - Khách quan’
- + ‘Hướng nội - Hướng ngoại’
- + ‘Lịch sự dương tính - Lịch sự âm tính’
- + ‘Rùm - Kiệm’
- + ‘Trang trọng - Phi trang trọng’
- + ‘Trừu tượng - Cụ thể’
- + ‘Chu cảnh cao - Chu cảnh thấp’
- + ‘Trực tiếp - Gián tiếp’
- + ‘Động - Tĩnh’

Tầng hành vi tương tác: Đây là tầng mở (được thể hiện trong hai mô hình trên bằng các đường bao ngắt quãng/*interrupted lines*) qui tụ tất cả các hành vi tương tác liên nhân, nội/liên/giao văn hóa: Cả ngôn từ và phi ngôn từ, cả các hành động lời nói, hành động giao tiếp, sự kiện giao tiếp và tình huống giao tiếp cùng các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học của chúng...

Mặc dù đây là các mô hình định vị thành tố, nhưng, cũng như mô hình LCI được đề xuất trong bài 4, chúng vẫn thể hiện được các tiêu chí mà chúng tôi đề ra cho việc thiết kế và phát triển một mô hình giao tiếp liên nhân (Nguyễn Quang, 2023): Mang đặc tính con người (*human*), không thiên vị (*unbiased*), đa năng (*multifunctional*) và xuyên tác (*transactional*):

- a. Mang đặc tính con người: Các mô hình này thể hiện được bản chất kép của con người [Sinh thể xã hội (N1) → Tương tác và Sinh thể ý thức (N2) → Tư duy] với các thuộc tính tri nhận, cảm xúc và hành vi của N1 và N2 được gọi mở.

- b. Không thiên vị: Trong các mô hình trên, các thành tố ảnh hưởng, tác động và biểu hiện đều [...] mang tính qui gộp (inclusive) và đóng vai trò là những mẫu số chung (*common denominators*) của tương tác con người, bất luận họ thuộc về nguồn gốc văn hóa nào. [...] Chúng] thể hiện được tính ‘bình đẳng nhưng khác biệt’ (*equal but different*) giữa các ngôn ngữ và văn hóa được xét cũng như không gợi ý cho những phán định giá trị khi nghiên cứu các hành động/sự kiện/tình huống giao tiếp cụ thể’ (Nguyễn Quang, 2023: 2).
- c. Xuyên tác: Tính xuyên tác được thể hiện như sau:
- + Người giao tiếp vừa đóng vai trò hoán đảo (người gửi/ *sender* và người nhận/ *receiver*; người lập mã/ *encoder* và người giải mã/ *decoder*; người lập, gửi thông điệp/ *message encoder, sender* và người lập, gửi phản hồi/ *feedback encoder, sender*) vừa đồng thời là [...] các tác nhân chủ động của quá trình. Họ sở hữu các trường kinh nghiệm gồm giá trị, thái độ, đức tin, ảnh hưởng tâm lí, hình thức diễn giải... Điểm nổi bật của mô hình này là vai trò kép của người giao tiếp’ (Nguyễn Quang, 2022, tr. 5).
 - + Các thành tố trong hai mô hình trên là tất cả các thành phần tham dự (tác động, ảnh hưởng, thể hiện) của hệ sinh thái tương tác vốn luôn động trong vòng quay sinh - trưởng - dịch - biến.
 - + Cả hai mô hình đều hiển thị sự tương kết (*interconnectivity*), tương phụ (*interdependence*) và tương tác (*interaction*) trong quá trình giao tiếp:
 - giữa các thành tố cùng loại: Các thành tố ảnh hưởng không bị phân chia bởi các đường bao; các thành tố tác động và biểu hiện chỉ bị phân chia bởi các đường bao ngắt quãng; các tầng đều quay vòng quanh trục kết nối.
 - giữa các loại thành tố: Các mũi tên ngược chiều cho thấy qui trình tương phụ và tương tác giữa các loại thành tố.
 - giữa các vùng, tầng của mô hình: Các vùng/tầng của mô hình được tương kết bởi trục kết nối.
 - + Hai mô hình, khi kết hợp, sẽ giúp ta thấy được cách thức vận hành của các loại thành tố: Các thành tố thuộc giản đồ văn hóa và dự tưởng tạo ảnh hưởng lên các thành tố tác động; các thành tố tác động giúp người giao tiếp quyết định lựa chọn và sử dụng điểm căng (*tensions*) của các thành tố biểu hiện; cuối cùng, sự lựa chọn và sử dụng các điểm căng đó sẽ được hiện thực hóa bằng các biểu hiện siêu dụng học và các biểu đạt dụng học cụ thể ở tầng tương tác. Ở chiều ngược lại, những dị biệt trong chuyển giao giao văn hóa/ *cross-cultural transfer* (Nguyễn Quang, 2014) và sự cố dụng học liên văn hóa/ *intercultural pragmatic failure* (Nguyễn Quang, 2020) ở tầng tương tác (vốn bị coi là những nguyên nhân dẫn đến sốc văn hóa, xung đột văn hóa và ngừng trệ giao tiếp) sẽ giúp người giao tiếp điều chỉnh việc/cách thức lựa chọn, sử dụng điểm căng của các thành tố biểu hiện, từ đó, điều chỉnh, thay đổi hoặc gia giảm cường độ của các thành tố tác động và, như một hệ quả tất yếu, các thành tố ảnh hưởng cũng sẽ được điều chỉnh, thay đổi hoặc gia giảm cường độ một cách tương ứng.
- d. Đa năng: Hai mô hình trên không chỉ định vị các loại thành tố và cách thức tổ chức của chúng (mô hình tổ chức/ *organisational model*), thể hiện quá trình vận hành của tương tác (mô hình qui trình/ *process model*), mà còn tạo thuận lợi cho việc xem xét các hành động và sự kiện trong các tình huống giao tiếp cụ thể (mô hình nghiên cứu/ *research model*). Chúng khả dụng không chỉ cho nghiên cứu ngôn từ (cả nội ngôn khẩu

ngữ/ ngôn từ + ngôn thanh và nội ngôn bút ngữ/ ngôn từ + phi ngôn thanh) mà còn, với đôi chút điều chỉnh, cho nghiên cứu phi ngôn từ (cả cận ngôn/ phi ngôn từ + ngôn thanh và ngoại ngôn/ phi ngôn từ + phi ngôn thanh).

3. Mạng thành tố tác động: Miêu tả thành tố

Ember & Ember (2009, tr. 3) cho rằng: Quan hệ giữa nghiên cứu giao văn hóa và nghiên cứu một văn hóa nhất định cũng tương tự như quan hệ giữa dịch tễ học và thực hành y học lâm sàng. Trong nghiên cứu dân tộc học và thực hành lâm sàng, trọng tâm chính là trường hợp riêng lẻ - bệnh nhân trong y học, xã hội hoặc nền văn hóa trong nhân học văn hóa. Các nhà dịch tễ học nghiên cứu đặc điểm của các quần thể một cách khái quát hơn. Họ xem xét tỉ lệ mắc bệnh và phân bố bệnh tật giữa các quần thể và cố gắng tìm hiểu các nguyên nhân gây bệnh, trước hết là thông qua các phân tích tương liên về các nguyên nhân và kết quả giả định. Tương tự như vậy, các nhà nghiên cứu giao văn hóa quan tâm đến các nguyên nhân và kết quả của biến thể văn hóa trên một vùng rộng lớn, thường là toàn thế giới.

Trên tinh thần và với kì vọng kết hợp giữa dân tộc học giao tiếp và đối sánh giao văn hóa nhằm, một mặt, tạo thuận lợi cho việc nghiên cứu (miêu tả, phân tích, diễn giải, ...) các trường hợp riêng lẻ trong giao tiếp nội văn hóa và, mặt khác, gợi mở cho việc phát hiện và đối sánh (phân loại, phân tích, diễn giải, lí giải, ...) các thành tố tác động, dưới ảnh hưởng của các ẩn tàng văn hóa và các dự tưởng với các cường độ khác nhau, đã dẫn đến các tương đồng - dị biệt và sự cố dụng học như thế nào trong giao tiếp liên/giao văn hóa, chúng tôi xin được thiết kế và đưa ra mạng thành tố tác động dưới đây.

Trong mạng thành tố giao tiếp SPEAKING dành cho miêu tả một sự kiện lời nói (*speech event*), Hymes (1972) đưa ra các nhóm ‘Chuỗi hành động’/ ‘*Act sequences*’ (Chuỗi các hành động lời nói tạo nên sự kiện lời nói), ‘Giọng điệu’/ ‘*Key*’ (Tông điệu và phong cách của diễn trình), ‘Chuẩn tắc’/ ‘*Norms*’ (Các chuẩn tắc tương tác/sản sinh và diễn giải các hành động lời nói) và ‘Thể loại’/ ‘*Genres*’ (‘Loại’ sự kiện lời nói). Tập trung vào miêu tả và phân tích sự kiện giao tiếp (*communicative event*), Saville-Troike (2003) cũng đưa ra các (nhóm) thành tố như ‘Chuỗi hành động’ của các hành động giao tiếp, ‘Giọng điệu’ chung của sự kiện giao tiếp, ‘Qui tắc tương tác’ trong sự kiện giao tiếp, ‘Chuẩn tắc diễn giải’ các hành động giao tiếp trong một sự kiện cụ thể và ‘Thể loại’ (được tác giả đặt trong chu cảnh ngoại nhân/ *extrapersonal context*) của sự kiện giao tiếp.

Tuy nhiên, chúng tôi không đưa (các) nhóm thành tố trên vào mạng của mình vì mạng được đề xuất này là mạng phân tích *các thành tố tác động đến hành động lời nói/giao tiếp* chứ không phải mạng miêu tả *các thành tố giao tiếp* nói chung; hay nói chính xác hơn, nó không phải là mạng *các thành tố được sử dụng để miêu tả một sự kiện giao tiếp* trong một cộng đồng ngôn ngữ - văn hóa cụ thể.

Hơn nữa, trong mạng được đề xuất, chúng tôi tập trung vào hành động lời nói (*speech act*) và hành động giao tiếp (*communicative act*) chứ không phải vào sự kiện lời nói/giao tiếp (*speech/communicative event*) với các hành động lời nói/giao tiếp khác nhau. Do vậy, những thành tố chỉ thực sự rõ nét trong một sự kiện lời nói/giao tiếp như ‘Chuỗi hành động’, ‘Chuẩn tắc/Quy tắc tương tác/sản sinh’, ‘Chuẩn tắc diễn giải’ và ‘Thể loại’ sẽ không được chúng tôi đưa vào mạng của mình. Tuy nhiên, các thành tố trên đều được chúng tôi đưa ra xem xét ở các khu vực, bình diện, khía cạnh khác nhau, với các mức độ khác nhau, trong nghiên cứu của mình.

Ví dụ:

Chuỗi hành động: Có thể được xem xét ở chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ với các thành tố

biểu hiện (hay các ‘bình diện phạm trù’, các ‘qui hiện’) như: Trực tiếp - Gián tiếp, Chu cảnh cao - Chu cảnh thấp, Tôn ti - Bình đẳng, ... (Nguyễn Quang, 2021b).

Giọng điệu: Có thể được phát hiện và phân tích ở chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ trong các thành tố biểu hiện như: Trang trọng - Phi trang trọng, Lịch sự dương tính - Lịch sự âm tính, Khiêm thân - Tôn thân, Duy cảm - Duy lí, ... (Nguyễn Quang, 2021b). Nó cũng được lưu xét ở khu vực ‘Cận ngôn’/ ‘Paralanguage’ (‘Các đặc tính ngôn thanh’/ ‘Vocal characteristics’, ‘Các loại thanh lưu’/ ‘Types of vocal flow’, ‘Các yếu tố xen ngôn thanh’/ ‘Vocal interferences’, ...) và, thậm chí, ‘Ngoại ngôn’/ ‘Extralinguage’, đặc biệt là ‘Ngôn ngữ thân thể’/ ‘Body language’ (‘Tu thế’/ ‘Postures’, ‘Cử chỉ’/ ‘Gestures’, ‘Diện hiện’/ ‘Facial expressions’, ‘Nhãn giao’/ ‘Eye contact/gaze’, ...) (Nguyễn Quang, 2008).

Thể loại: Có thể được xem xét ở chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ với các thành tố biểu hiện như: Trang trọng - Phi trang trọng và Rườm - Kiệm (Nguyễn Quang, 2021b).

Các chuẩn tắc diễn giải: Có thể được xem xét trong ‘Mô hình năng lực giao tiếp liên văn hóa’ (ICC model) do chúng tôi đề xuất (Nguyễn Quang, 2017) với các kỹ năng diễn giải/ *interpreting skills*, kỹ năng kỹ thuật/ *technical skills* và kỹ năng liên nhân/ *interpersonal skills*.

Các chuẩn tắc/qui tắc sản sinh/tương tác: Có thể được phân tích ở ‘Giản đồ văn hóa’ của người giao tiếp với các thành tố ảnh hưởng như: ‘Tập quán văn hóa’/ ‘Cultural practices’, ‘Phong cách giao tiếp’/ ‘Communication style’, ‘Quan niệm’/ ‘Perceptions’, ‘Vùng ảnh hưởng’/ ‘Area of influence’, ...

Sau đây là mạng thành tố tác động do chúng tôi đề xuất:

STT	NHÓM THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG (Groups of impact components)	THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG (Impact components)	MIÊU TẢ (Description)
1	Thông số nhân thân của người giao tiếp (Communicators' parameters)	Chủ thể (Communicator A)	<p>[1] Tuổi tác (Age)</p> <p>- Thiếu nhi/ Thiếu niên/ Thanh niên/ Trung niên/ Lão niên. Hay: - Từ ... đến .../ Từ ... đến ...</p> <p>[2] Giới tính (Gender)</p> <p>Nữ/ Nam/ Giới tính thứ ba.</p> <p>[3] Nghề nghiệp (Occupation)</p> <p>- Thuộc: Khoa học xã hội/ Khoa học tự nhiên/ Kỹ thuật/ Dịch vụ/ Nghệ thuật-giải trí/ Học sinh-sinh viên, ... Hay: - Nghề nghiệp cụ thể: ...</p> <p>[4] Trình độ học vấn (Qualification)</p> <p>Tiền học đường/ Tiểu học/ Trung học cơ sở/ Trung học phổ thông/ Đại học/ Sau/Trên đại học.</p> <p>[5] Trình độ ngoại ngữ/ Mức độ tiếp biến văn hoá (S/F language acquisition/ Acculturation)</p> <p>- Không biết ngoại ngữ/ Biết các ngoại ngữ Âu-Mĩ/ Biết các ngoại ngữ Đông phương. - Mức độ: Giỏi/ Khá/ Trung bình/ Yếu; ...</p>

			[6] Tình trạng hôn nhân (<i>Marital status</i>)	Chưa có gia đình/ Đã có gia đình/ Li dị/ Goá/ ...			
			[7] Nơi ngụ cư lâu nhất (<i>Area where A spends most of his/her time</i>)	Thành phố lớn/ Thị xã-thị trấn/ Nông thôn-đồng bằng/ Vùng núi- vùng sâu-vùng xa, ...			
		Đối thể (<i>Communicator B</i>)	[8] Tuổi tác (<i>Age</i>)	- Thiếu nhi/ Thiếu niên/ Thanh niên/ Trung niên/ Lão niên. Hay: - Từ ... đến .../ Từ ... đến ...			
			[9] Giới tính (<i>Gender</i>)	Nữ/ Nam/ Giới tính thứ ba.			
			[10] Nghề nghiệp (<i>Occupation</i>)	- Thuộc: Khoa học xã hội/ Khoa học tự nhiên/ Kỹ thuật/ Dịch vụ/ Nghệ thuật-giải trí/ Học sinh-sinh viên, ... Hay: - Nghề nghiệp cụ thể: ...			
			[11] Trình độ học vấn (<i>Qualification</i>)	Tiền học đường/ Tiểu học/ Trung học cơ sở/ Trung học phổ thông/ Đại học/ Sau/Trên đại học.			
			[12] Trình độ ngoại ngữ/ Mức độ tiếp biến văn hoá (<i>S/F language acquisition/ Acculturation</i>)	- Không biết ngoại ngữ/ Biết các ngoại ngữ Âu-Mĩ/ Biết các ngoại ngữ Đông phương. - Mức độ: Giỏi/ Khá/ Trung bình/ Yếu; ...			
			[13] Tình trạng hôn nhân (<i>Marital status</i>)	Chưa có gia đình/ Đã có gia đình/ Li dị/ Goá/ ...			
			[14] Nơi ngụ cư lâu nhất (<i>Area where B spends most of his/her time</i>)	Thành phố lớn/ Thị xã-thị trấn/ Nông thôn-đồng bằng/ Vùng núi- vùng sâu-vùng xa, ...			
			2	Trạng thái và khí chất của người giao tiếp (<i>Communicators' mood and temperament</i>)	Chủ thể (<i>Communicator A</i>)	[15] Trạng thái (<i>Mood</i>)	Mê mẩn/ Sung sướng/ Vui vẻ/ Bình thường/ Buồn chán/ Cáu giận/ Cuồng nộ.
						[16] Khí chất (<i>Temperament</i>)	Thái hoạt/ Hoạt/ Trung tính/ Trầm/ Thái trầm.

		Đối thể (<i>Communicator B</i>)	[17] Trạng thái (<i>Mood</i>)	Mê mẩn/ Sung sướng/ Vui vẻ/ Bình thường/ Buồn chán/ Cáu giận/ Cuồng nộ.
			[18] Khí chất (<i>Temperament</i>)	Thái hoạt/ Hoạt/ Trung tính/ Trầm/ Thái trầm.
3	Mục đích và kì vọng của người giao tiếp (<i>Communicators' purpose and expectation</i>)	Chủ thể (<i>Communicator A</i>)	[19] Mục đích (<i>Purpose</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Có lợi cho cả chủ thể và đối thể. - Có lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể. - Có lợi cho chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể. - Trung tính với cả chủ thể và đối thể. - Trung tính với chủ thể và có lợi cho đối thể. - Trung tính với chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể. - Bất lợi cho cả chủ thể và đối thể. - Bất lợi cho chủ thể nhưng có lợi cho đối thể. - Bất lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể.
			[20] Kì vọng (<i>Expectation</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Hoàn thành vượt mức (các) mục tiêu đề ra. - Hoàn thành (các) mục tiêu đề ra. - Hoàn thành một phần/một số mục tiêu đề ra. - Không hoàn thành (các) mục tiêu đề ra. - Không kì vọng.
		Đối thể (<i>Communicator B</i>)	[21] Mục đích (<i>Purpose</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Có lợi cho cả chủ thể và đối thể. - Có lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể. - Có lợi cho chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể. - Trung tính với cả chủ thể và đối thể. - Trung tính với chủ thể và có lợi cho đối thể. - Trung tính với chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể. - Bất lợi cho cả chủ thể và đối thể. - Bất lợi cho chủ thể nhưng có lợi cho đối thể. - Bất lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể.

			[22] Kỳ vọng (<i>Expectation</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Hoàn thành vượt mức (các) mục tiêu đề ra. - Hoàn thành (các) mục tiêu đề ra. - Hoàn thành một phần/một số mục tiêu đề ra. - Không hoàn thành (các) mục tiêu đề ra. - Không kỳ vọng.
4	Quan hệ liên nhân (<i>Interpersonal relationships</i>)	[23] Quan hệ chủ thể-đối thể (<i>Relationship</i>)		Ruột thịt: Thế hệ: Trên/ Bằng/ Dưới.
				<ul style="list-style-type: none"> - Họ hàng: Nội/ Ngoại/ Sui gia. - Thế hệ: Trên/ Bằng/ Dưới.
				Quen biết xã hội: Thân thiết/ Quen thân/ Quen sơ/ Không quen biết.
		[24] Quyền lực của chủ thể đối với đối thể (<i>Power</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Quyền lực địa vị: Cao hơn/ Ngang bằng/ Thấp hơn. - Quyền lực tuổi tác: Già hơn/ Đồng lứa/ Trẻ hơn. - Quyền lực giới tính: Giới tính của chủ thể và đối thể trong xã hội/chu cảnh trọng nam/ trọng nữ/ bình đẳng. - Quyền lực học vấn: Cao hơn/ Tương đương/ Thấp hơn. - Quyền lực kinh tế: Cao hơn/ Ngang bằng/ Thấp hơn. - Quyền lực cơ bắp: Mạnh hơn/ Ngang bằng/ Yếu hơn. - Quyền lực danh tiếng: Cao hơn/ Ngang bằng/ Thấp hơn. - Quyền lực lãnh thổ: Thuộc lãnh thổ của chủ thể/ Thuộc lãnh thổ của đối thể/ Không thuộc lãnh thổ của ai. 	
	Chủ thể (<i>Communicator A</i>)	[25] Tình cảm cần biểu hiện (<i>A's feeling</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Yêu thương. - Thân thiết. - Thân mật. - Bình thường. - Ghét bỏ. - Căm ghét. - Thù hận. 	
		[26] Thái độ cần thể hiện (<i>A's attitude</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Kính trọng. - Tôn trọng. - Coi trọng. - Trung tính. - Coi thường. - Coi khinh. - Khinh bỉ. 	

		Đối thể (<i>Communicator B</i>)	[27] Tình cảm cần biểu hiện (<i>B's feeling</i>)	- Yêu thương. - Thân thiết. - Thân mật. - Bình thường. - Ghét bỏ. - Căm ghét. - Thù hận.
			[28] Thái độ cần thể hiện (<i>B's attitude</i>)	- Kính trọng. - Tôn trọng. - Coi trọng. - Trung tính. - Coi thường. - Coi khinh. - Khinh bỉ.
5	Đề tài (<i>Topic</i>)	[29] Đề tài (<i>Topic</i>)		- Rất an toàn. - An toàn. - Tương đối an toàn. - Không an toàn. - Rất không an toàn.
6	Thông điệp (<i>Message</i>)	[30] Nội dung thông điệp (<i>Message content</i>)		- Nội dung thuộc thông lệ xã hội. - Nội dung được cả chủ thể và đối thể cùng quan tâm. - Nội dung bị cả chủ thể và đối thể cùng không quan tâm. - Nội dung được chủ thể quan tâm nhưng lại bị đối thể không quan tâm.. - Nội dung bị chủ thể không quan tâm nhưng lại được đối thể quan tâm.
		[31] Hình thức thông điệp (<i>Message form</i>)		- Mã ngôn từ. - Mã phi ngôn từ.
		[32] Phương tiện truyền tải (<i>Medium of transmission</i>)		- Nội ngôn (khẩu ngữ). - Nội ngôn (bút ngữ). - Cận ngôn. - Ngoại ngôn (Ngôn ngữ thân thể/ Ngôn ngữ vật thể/ Ngôn ngữ môi trường).
7	Chu cảnh tương tác (<i>Context of interaction</i>)	Chu cảnh không-thời (<i>Spatial-temporal context</i>)	[33] Chu cảnh không gian (<i>Setting</i>).	- Rất trang trọng. - Trang trọng. - Bán trang trọng. - Thoải mái. - Rất thoải mái.

		[34] Chu cảnh thời gian (<i>Time availability</i>).	<ul style="list-style-type: none"> - Rất thoải mái. - Thoải mái. - Tương đối hạn hẹp. - Eo hẹp. - Rất eo hẹp.
		[35] Vùng tác động (<i>Impact area</i>)	Vùng tương phụ và tương tác của các (nhóm) thành tố tác động.

4. Mạng thành tố tác động: Câu hỏi nhận diện thành tố tác động và giả định tiên nghiệm cho kiểm chứng biểu đạt.

Để giúp độc giả dễ theo dõi các giả định siêu nghiệm về vai trò của các thành tố tác động trong việc lựa chọn và sử dụng các biểu đạt dụng học (*pragmatic expressions/ PEs*) thuộc điểm căng của hệ hình khởi nguyên ‘*Tư cách thành viên - Tư cách cá nhân*’ cũng như điểm căng của các hệ hình phái sinh (cũng chính là các thành tố biểu hiện) xét theo chiều qui chiếu ‘*Cấp mức*’ (‘*Tính hiện hữu*’, ‘*Tính liều lượng*’, ‘*Tính biểu hiện*’), chúng tôi xin đưa ra bảng tổng kết sau:

Điểm căng (<i>Tension</i>)	HỆ HÌNH KHỞI NGUYÊN (<i>Genesis paradigm</i>)	Điểm căng (<i>Tension</i>)
Tư cách thành viên (<i>Membership</i>)	↓	Tư cách cá nhân (<i>Individualship</i>)
Điểm căng	CÁC HỆ HÌNH PHÁI SINH (<i>Derivative paradigms</i>)	Điểm căng
Hướng về cộng đồng (<i>Community-orientation</i>)		Hướng về bản thân (<i>Self-orientation</i>)
Tôn ti (<i>Hierarchy</i>)		Bình đẳng (<i>Equality</i>)
Khiêm thân (<i>Self-abasement</i>)		Tôn thân (<i>Self-assertion</i>)
Duy cảm (<i>Sentimentality</i>)		Duy lí (<i>Rationality</i>)
Chủ quan (<i>Subjectivity</i>)		Khách quan (<i>Objectivity</i>)
Hướng nội (<i>Introversion</i>)		Hướng ngoại (<i>Extroversion</i>)
Lịch sự dương tính (<i>Positive politeness</i>)		Lịch sự âm tính (<i>Negative politeness</i>)
Rườm (<i>Redundancy</i>)		Kiệm (<i>Frugality</i>)
Trang trọng (<i>Formality</i>)		Phi trang trọng (<i>Informality</i>)
Trừu tượng (<i>Abstractness</i>)		Cụ thể (<i>Concreteness</i>)
Chu cảnh cao (<i>High context</i>)		Chu cảnh thấp (<i>Low context</i>)
Trực tiếp (<i>Directness</i>)		Gián tiếp (<i>Indirectness</i>)
Động (<i>Dynamicality</i>)		Tĩnh (<i>Staticity</i>)
Chính xác (<i>Accuracy</i>)		Phi chính xác (<i>Inaccuracy</i>)

[Xin xem thêm Nguyễn Quang (2021a, 2021b), trong đó trình bày chi tiết về các PEs cũng như hệ hình khởi nguyên ‘Tu cách cá nhân - Tu cách thành viên’ cùng các hệ hình phái sinh và các điểm căng tương ứng]

Sau đây là mạng các thành tố tác động với các câu hỏi nhận diện và các giả định tiên nghiệm cho kiểm chứng biểu đạt do chúng tôi đề xuất:

<p>NHÓM THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG (Groups of impact components)</p>	<p>THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG (Impact components)</p>	<p>CÂU HỎI NHẬN DIỆN THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG (Questions for identification of impact components)</p>	<p>GIẢ ĐỊNH SIÊU NGHIỆM CHO KIỂM CHỨNG BIỂU ĐẠT (Transcendental assumptions for testing of PEs)</p>	<p>TƯỜNG GIẢI (Interpretation)</p>	
<p>1. Thông số nhân thân của người giao tiếp</p>	<p>Chủ thể</p>	<p>[1] Tuổi tác</p>	<p>Chủ thể thuộc độ tuổi nào: thiếu niên, thiếu niên, thanh niên, trung niên hay lão niên? (Tuổi tác cũng có thể tính theo các nhóm ‘từ ... đến ...’)</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các nhóm tuổi khác nhau đều viện đến các ‘Biểu đạt dụng học’ (PEs/ Pragmatic Expressions) thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Những người trong độ tuổi thiếu niên, thiếu niên và lão niên có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với những người trong độ tuổi thanh niên và trung niên. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét (Significantly different) trong hình thức/cách thức biểu hiện 	<p>* Giả định được đưa ra với từng thành tố tác động được xem xét độc lập (in vacuum), không chịu sự chi phối của: (a) các thành tố ảnh hưởng và vùng ảnh hưởng, (b) các thành tố tác động khác và vùng tác động, (c) các tương kết, tương phụ và tương tác giữa tầng ảnh hưởng và tầng tác động.</p> <p>* Tra cứu các biểu đạt dụng học (PEs) thuộc các điểm căng của các hệ hình phái sinh trong bảng ‘Các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học’ (Nguyễn Quang, 2021b).</p>
			<p>Chú thể thuộc độ tuổi nào: thiếu niên, thiếu niên, thanh niên, trung niên hay lão niên? (Tuổi tác cũng có thể tính theo các nhóm ‘từ ... đến ...’)</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các nhóm tuổi khác nhau đều viện đến các ‘Biểu đạt dụng học’ (PEs/ Pragmatic Expressions) thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Những người trong độ tuổi thiếu niên, thiếu niên và lão niên có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với những người trong độ tuổi thanh niên và trung niên. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét (Significantly different) trong hình thức/cách thức biểu hiện 	<p>* Các giả định dựa trên khả năng độc lập và phụ thuộc của các nhóm tuổi.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể thuộc các nhóm tuổi được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Lịch sự dương tính’ và ‘Lịch sự âm tính’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các nhóm tuổi được xét

			của các PEs giữa các nhóm: ‘thiếu nhi, thiếu niên’, ‘thanh niên, trung niên’ và ‘lão niên’.	là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các nhóm tuổi được xét như thế nào?
	[2] Giới tính	Chủ thể thuộc giới tính nào: nam hay nữ?	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các giới tính khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Nữ giới và người đồng tính có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với nam giới. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa các nhóm: ‘nữ giới’, ‘nam giới’ và ‘giới tính thứ ba’. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên tính độc lập và khả năng gắn kết của các giới tính. * Có thể xét đến cả giới tính thứ ba. Tuy nhiên, nếu xét đến giới tính này thì, khi xem xét thông số ‘Quyền lực giới tính’ (Gender power), ta cũng cần xem xét nó trong mối tương quan với các giới tính khác ở các xã hội/cộng đồng khác nhau (trọng giới, bình đẳng). * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể thuộc các giới tính được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trực tiếp’ và ‘Gián tiếp’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các giới tính được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các giới tính được xét như thế nào?
	[3] Nghề nghiệp	Nghề nghiệp của chủ thể thuộc: - Ngành khoa học xã hội? - Ngành	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các ngành nghề khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Người làm 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên mức độ độc lập của công việc, bản chất công việc và văn hoá tổ chức của các nhóm nghề nghiệp. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử

		<p>khoa học tự nhiên? - Ngành kỹ thuật? - Ngành dịch vụ? - Ngành nghệ thuật-giải trí? - Học sinh-sinh viên? - ... (Nghề nghiệp cũng có thể được nêu cụ thể, ví dụ: công nhân, nông dân, nhà khoa học, quân nhân, giáo viên, kinh doanh, buôn bán nhỏ, ...)</p>	<p>nghiên cứu và kỹ thuật có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên ít hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân nhiều hơn so với người làm dịch vụ, nghệ thuật-giải trí và học sinh-sinh viên. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs: * giữa ngành khoa học xã hội và nhóm ngành khoa học tự nhiên + kỹ thuật' * giữa nhóm ngành khoa học xã hội + khoa học tự nhiên + kỹ thuật và nhóm ngành nghệ thuật giải trí + dịch vụ * giữa những người đi làm và học sinh-sinh viên.</p>	<p>dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể thuộc các (nhóm) nghề được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của 'Trang trọng' và 'Phi trang trọng' không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các (nhóm) nghề được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các (nhóm) nghề được xét như thế nào?</p>
	[4] Trình độ học vấn	<p>Chủ thể có trình độ học vấn ở cấp độ nào: tiểu học, trung học, đại học hay sau/trên đại học?</p>	<p>Nhìn chung: - Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các trình độ học vấn khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Người có trình độ học vấn thấp hơn (...) có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với người có trình độ học vấn cao hơn (...). - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa các nhóm: 'tiểu học + trung học' và 'đại học + sau/trên đại học'.</p>	<p>* Các giả định dựa trên sự/mức độ tự tin về hiểu biết/kiến thức để tiếp cận vấn đề/sự việc. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các nhóm trình độ học vấn được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của 'Rườm' và 'Kiệm' không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các nhóm trình độ học vấn được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu</p>

				đạt đó được thể hiện cụ thể trong các nhóm trình độ học vấn được xét như thế nào?
	[5] Trình độ ngoại ngữ/ Mức độ tiếp biến văn hoá	<p>+ Chủ thể biết hay không biết ngoại ngữ?</p> <p>+ Nếu biết, ngoại ngữ đó là (các) ngôn ngữ Đông phương hay Tây phương?</p> <p>+ Trình độ ngoại ngữ của chủ thể ở mức nào: giỏi, khá, trung bình, yếu?</p> <p># Trình độ ngoại ngữ được tin là ít nhiều tỉ lệ ảnh hưởng của văn hoá đích đến người học/sử dụng ngoại ngữ (văn hoá hoá/tiếp biến văn hoá).</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Chủ thể không biết ngoại ngữ và biết ngoại ngữ (Đông phương và/hoặc Tây phương) ở các trình độ khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Chủ thể (người Việt) không biết ngoại ngữ hoặc biết ngoại ngữ Đông phương có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với người giỏi ngoại ngữ Tây phương.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa các nhóm: ‘không biết ngoại ngữ + biết ngoại ngữ Đông phương’ và ‘giỏi ngoại ngữ Tây phương’.</p>	<p>* Các giả định dựa trên mức độ tiếp biến văn hoá của người giao tiếp và các khuôn mẫu về Đông và Tây.</p> <p>* Nếu chủ thể là người Tây phương, các giả định ở tầng mức ‘Tính liều lượng’ và ‘Tính biểu hiện’ cần chỉnh lại cho hợp lí.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các nhóm thụ đắc ngoại ngữ được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Chu cảnh cao’ và ‘Chu cảnh thấp’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các nhóm thụ đắc ngoại ngữ được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các nhóm thụ đắc ngoại ngữ được xét như thế nào?</p>
	[6] Tình trạng hôn nhân	<p>Chủ thể đã lập gia đình, chưa lập gia đình, li hôn hay góa?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các tình trạng hôn nhân khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Người đã lập gia đình có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các</p>	<p>* Các giả định dựa trên trải nghiệm, trạng thái và mức độ gắn kết của các tình trạng hôn nhân.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể</p>

			<p>PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với người chưa lập gia đình, li hôn hay goá chồng/vợ.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa ba nhóm: ‘người đã lập gia đình + người goá’, ‘người li hôn’ và ‘người chưa lập gia đình’.</p>	<p>trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể thuộc các nhóm tình trạng hôn nhân được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Duy cảm’ và ‘Duy lí’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các nhóm tình trạng hôn nhân được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các nhóm tình trạng hôn nhân được xét như thế nào?</p>
	[7] Nơi ngụ cư lâu nhất	<p>Chủ thể sống ở đâu lâu nhất: nông thôn hay thành thị, thành phố lớn hay thành phố nhỏ, đồng bằng hay miền núi/vùng sâu/vùng xa?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Chủ thể sống lâu ở các vùng miền khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Người sống lâu ở nông thôn (đồng bằng, miền núi, vùng sâu, vùng xa) có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với người sống lâu ở thành thị (thành phố lớn, thành phố nhỏ).</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa ba nhóm: người sống lâu ở thành thị, người sống lâu ở nông thôn đồng bằng và người sống lâu ở miền núi, vùng sâu, vùng xa.</p>	<p>* Các giả định dựa trên môi trường đặc thù, cường độ tương tác và phong cách sống của các vùng miền.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể thuộc các nhóm ngụ cư được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Chính xác’ và ‘Phi chính xác’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các nhóm ngụ cư được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các nhóm ngụ cư được xét như thế nào?</p>

		Đối thể		
	[8] Tuổi tác	<p>Đối thể thuộc độ tuổi nào: thiếu nhi, thiếu niên, thanh niên, trung niên hay lão niên? (Tuổi tác cũng có thể tính theo các nhóm ‘từ ... đến ...’)</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tuổi khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tuổi thiếu nhi, thiếu niên và lão niên, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc những người trong nhóm tuổi thanh niên và trung niên. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc ba nhóm tuổi thiếu nhi + thiếu niên, thanh niên + trung niên và lão niên. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên tính độc lập và phụ thuộc của các nhóm tuổi. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tuổi được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Hướng về cộng đồng’ và ‘Hướng về bản thân’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tuổi được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tuổi được xét?
	[9] Giới tính	<p>Đối thể thuộc giới tính nào: nam hay nữ?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể thuộc các giới tính khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm nam giới và nữ giới, chủ thể (nam hoặc nữ) có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc nhóm giới tính thứ ba. Trong khi đó, các chủ thể thuộc giới tính thứ ba lại có xu hướng 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên tính độc lập và khả năng gắn kết của các giới tính. * Có thể xét đến cả giới tính thứ ba. Tuy nhiên, nếu xét đến giới tính này thì, khi xem xét thông số ‘Quyền lực giới tính’ (Gender power), ta cần xem xét nó trong mối tương quan với các giới tính khác ở các xã hội/cộng đồng khác nhau (trọng giới, bình đẳng). * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể

			<p>ngược lại.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể khác giới:</p> <p>* Nam với Nữ và Giới tính thứ ba</p> <p>* Nữ với Nam và Giới tính thứ ba</p> <p>* Giới tính thứ ba với Nữ và Nam</p>	<p>trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các giới tính được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Động’ và ‘Tĩnh’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các giới tính được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các giới tính được xét?</p>
	<p style="text-align: center;">[10] Nghề nghiệp</p>	<p>Nghề nghiệp của chủ thể thuộc:</p> <p>- Ngành khoa học xã hội?</p> <p>- Ngành khoa học tự nhiên?</p> <p>- Ngành kĩ thuật?</p> <p>- Ngành dịch vụ?</p> <p>- Ngành nghệ thuật-giải trí?</p> <p>- Học sinh-sinh viên?</p> <p>- ...</p> <p>(Nghề nghiệp cũng có thể được nêu cụ thể, ví dụ: công nhân, nông dân, nhà khoa học, giáo viên, kinh doanh,</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể thuộc các ngành nghề khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm ngành dịch vụ, nghệ thuật-giải trí và học sinh-sinh viên, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc các nhóm ngành khoa học xã hội, khoa học tự nhiên và kĩ thuật.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc:</p> <p>* nhóm ngành khoa học xã hội + nghệ thuật-giải trí và nhóm ngành khoa học tự nhiên + kĩ thuật</p> <p>* nhóm những người đi làm và học sinh-sinh viên</p>	<p>* Các giả định dựa trên mức độ độc lập của công việc, bản chất công việc và văn hoá tổ chức của các nhóm nghề nghiệp.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các (nhóm) nghề được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trừu tượng’ và ‘Cụ thể’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các (nhóm) nghề được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các</p>

		quân nhân, buôn bán nhỏ, ...)	* nhóm ngành dịch vụ và các ngành khác.	(nhóm) nghề được xét?
	[11] Trình độ học vấn	Đối thể có trình độ học vấn ở cấp độ nào: tiểu học, trung học, đại học hay sau/trên đại học?	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể thuộc các trình độ học vấn khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tiểu học và trung học, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc các nhóm đại học và sau/trên đại học. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc hai nhóm tiểu học + trung học và đại học + sau/trên đại học. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên sự/mức độ tự tin về hiểu biết/kiến thức để tiếp cận vấn đề/sự việc. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm trình độ học vấn được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Chủ quan’ và ‘Khách quan’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm trình độ học vấn được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể các nhóm trình độ học vấn được xét?
	[12] Trình độ ngoại ngữ/ Mức độ tiếp biến văn hoá	+ Đối thể biết hay không biết ngoại ngữ? + Nếu biết, ngoại ngữ đó là (các) ngôn ngữ Đông phương hay Tây phương? + Trình độ ngoại ngữ của đối thể	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể không biết ngoại ngữ và biết ngoại ngữ (Đông phương và/hoặc Tây phương) ở các trình độ khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm không biết ngoại ngữ và biết ngoại ngữ Đông phương, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên mức độ tiếp biến văn hoá của người giao tiếp và các khuôn mẫu về Đông và Tây. * Nếu đối thể là người Tây phương, các giả định ở tầng mức ‘Tính liều lượng’ và ‘Tính biểu hiện’ cần chỉnh lại cho hợp lí. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể

		<p>ở mức nào: giỏi, khá, trung bình, yếu? # Trình độ ngoại ngữ được tin là ít nhiều tỉ lệ thuận với ảnh hưởng của văn hoá đích đến người học/sử dụng ngoại ngữ (văn hoá hoá/tiếp biến văn hoá).</p>	<p>cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc nhóm biết ngoại ngữ Tây phương. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc hai tiểu nhóm giỏi ngoại ngữ Tây phương và giỏi ngoại ngữ Đông phương.</p>	<p>trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm thụ đắc ngoại ngữ được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và ‘Bình đẳng’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm thụ đắc ngoại ngữ được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm thụ đắc ngoại ngữ được xét?</p>
	<p>[13] Tình trạng hôn nhân</p>	<p>Đối thể đã lập gia đình, chưa lập gia đình, li hôn hay goá?</p>	<p>Nhìn chung: - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể thuộc các tình trạng hôn nhân khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm đã lập gia đình, li hôn và goá, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc nhóm chưa lập gia đình. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc nhóm đã có gia đình và các nhóm chưa có gia đình + li hôn + goá.</p>	<p>* Các giả định dựa trên trải nghiệm, trạng thái và mức độ gắn kết của các tình trạng hôn nhân. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tình trạng hôn nhân được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Hướng nội’ và ‘Hướng ngoại’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tình trạng hôn nhân được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể</p>

				<p>như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm tình trạng hôn nhân được xét?</p>
2. Trạng thái và khí chất của người giao tiếp	Chủ thể	[14] Nơi ngụ cư lâu nhất	<p>Đối thể sống ở đâu lâu nhất: nông thôn hay thành thị, thành phố lớn hay thành phố nhỏ, đồng bằng hay miền núi/vùng sâu/vùng xa?</p> <p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể sống lâu ở các vùng miền khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể sống lâu ở nông thôn (đồng bằng, miền núi, vùng sâu, vùng xa), chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể sống lâu ở thành thị (thành phố lớn, thành phố nhỏ). - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể: <ul style="list-style-type: none"> * sống lâu ở nông thôn và sống lâu ở thành thị, * sống lâu ở đồng bằng và sống lâu ở miền núi, vùng sâu, vùng xa. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên môi trường đặc thù, cường độ tương tác và phong cách sống của các vùng miền. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm ngụ cư được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Khiêm thân’ và ‘Tôn thân’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm ngụ cư được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm ngụ cư được xét?</p>
		[15] Trạng thái	<p>Trạng thái tâm lí của chủ thể khi giao tiếp là mê mẩn, sung sướng, vui vẻ, bình thường, buồn chán, cáu giận hay cuồng nộ?</p> <p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Trong các trạng thái tâm lí khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi ở trong trạng thái tâm lí tích cực (mê mẩn, sung sướng, vui vẻ), chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi ở trong trạng thái tâm lí tiêu cực (buồn chán, cáu giận, 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên khuynh hướng ‘nội u-ngoại minh’ của hành vi. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các trạng thái tâm lí được xét có sử dụng</p>

			<p>cuồng nộ).</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa ba nhóm trạng thái mê mẩn, bình thường và cuồng nộ.</p>	<p>các biểu đạt (dụng học) của ‘Động’ và ‘Tĩnh’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các các trạng thái tâm lí được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các trạng thái tâm lí được xét như thế nào?</p>
	[16] Khí chất	<p>Chủ thể thuộc nhóm khí chất thái hoạt, hoạt, trung tính, trầm hay thái trầm?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Chủ thể thuộc các nhóm khí chất khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Người thuộc các nhóm khí chất thái hoạt và hoạt có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với người thuộc khí chất thái trầm và trầm.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa các nhóm thái hoạt + hoạt, trung tính và thái trầm + trầm.</p>	<p>* Các giả định dựa trên tính/mức độ hướng ngoại và khả năng nhập cuộc của các kiểu khí chất.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể trong các trạng thái tâm lí được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Hướng nội’ và ‘Hướng ngoại’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các trạng thái tâm lí được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các trạng thái tâm lí được xét như thế nào?</p>
	[17] Trạng thái	<p>Trạng thái tâm lí của đối thể khi giao tiếp là mê mẩn, sung sướng, vui vẻ, bình thường, buồn chán, cấu giận hay cuồng</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể có các trạng thái tâm lí khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể có trạng thái tâm lí rất tích cực (mê mẩn, sung sướng) hoặc rất</p>	<p>* Các giả định dựa trên khuynh hướng ‘nội u-ngoại minh’ của hành vi.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p>

		nộ?	<p>tiêu cực (cáu giận, cuồng nộ), chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể có trạng thái tâm lý vui vẻ, bình thường và buồn chán.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể có trạng thái tâm lý mê mẫn, bình thường và cuồng nộ.</p>	<p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể có các trạng thái tâm lý được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và ‘Bình đẳng’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể có các trạng thái tâm lý được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể có các trạng thái tâm lý được xét?</p>
	[18] Khí chất	Đối thể thuộc nhóm khí chất thái hoạt, trung tính, trầm hay thái trầm?	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm khí chất khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm khí chất thái hoạt và hoạt, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể thuộc các nhóm thái trầm và trầm.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc ba nhóm thái hoạt + hoạt, trung tính và thái trầm + trầm.</p>	<p>* Các giả định dựa trên tính/mức độ hướng ngoại và khả năng nhập cuộc của các kiểu khí chất.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm khí chất được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và ‘Bình đẳng’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm khí chất được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể thuộc các nhóm khí chất được xét?</p>

3. Mục đích và kì vọng của người giao tiếp	Chủ thể	[19] Mục đích	<p>Xét theo tính có lợi, mục đích của chủ thể khi tương tác là:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Có lợi cho cả chủ thể và đối thể? - Có lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể? - Có lợi cho chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể? - Trung tính với cả chủ thể và đối thể? - Trung tính với chủ thể và có lợi cho đối thể? - Trung tính với chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể? - Bất lợi cho cả chủ thể và đối thể? - Bất lợi cho chủ thể nhưng có lợi cho đối thể? - Bất lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể? 	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Chủ thể với các mục đích khác nhau đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi mục đích là có lợi cho bản thân, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi mục đích là bất lợi cho bản thân. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa các nhóm: <ul style="list-style-type: none"> * Có lợi cho chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể và bất lợi cho chủ thể nhưng có lợi cho đối thể, * Có lợi cho cả chủ thể và đối thể + bất lợi cho cả chủ thể và đối thể và trung tính với cả chủ thể và đối thể. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên bản chất ý thức và năng lực hài hoà xã hội của con người. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ol style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các mục đích được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Lịch sự dương tính’ và ‘Lịch sự âm tính’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các mục đích được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các mục đích được xét như thế nào?
--	---------	---------------	---	---	---

		[20] Kì vọng	<p>Xét theo mức độ hoàn thành, kì vọng của chủ thể khi tương tác là:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoàn thành vượt mức (các) mục tiêu đề ra? - Hoàn thành (các) mục tiêu đề ra? - Hoàn thành một phần/một số mục tiêu đề ra? - Không hoàn thành (các) mục tiêu đề ra? - Không kì vọng? 	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Chủ thể với các mức độ kì vọng khác nhau (thậm chí, không kì vọng) đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Người có kì vọng cao (hoàn thành vượt mức + hoàn thành) có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với người không hi vọng hoàn thành (các) mục tiêu + người không kì vọng. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs giữa các nhóm có kì vọng cao (hoàn thành vượt mức + hoàn thành) và không hi vọng hoàn thành (các) mục tiêu + không kì vọng. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên bản chất ý thức và năng lực hài hoà xã hội của con người. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các kì vọng được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Lịch sự dương tính’ và ‘Lịch sự âm tính’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các kì vọng được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các kì vọng được xét như thế nào?
	Đối thể	[21] Mục đích	<p>Xét theo tính có lợi, mục đích của đối thể khi tương tác là:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Có lợi cho cả đối thể và chủ thể? - Có lợi cho đối thể và trung tính với chủ thể? - Có lợi cho đối thể nhưng bất lợi cho chủ thể? - Trung tính với cả đối thể và 	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể có các mục đích khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể có mục đích là bất lợi cho bản thân, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể có mục đích là có lợi cho bản thân. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể thuộc các 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên bản chất ý thức và năng lực hài hoà xã hội của con người. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể có các mục đích được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và ‘Bình đẳng’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể có các mục đích được

		<p>chủ thể?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trung tính với đối thể và có lợi cho chủ thể? - Trung tính với đối thể nhưng bất lợi cho chủ thể? - Bất lợi cho cả đối thể và chủ thể? - Bất lợi cho đối thể nhưng có lợi cho chủ thể? - Bất lợi cho đối thể và trung tính với chủ thể? 	<p>nhóm:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Có lợi cho đối thể nhưng bất lợi cho chủ thể và bất lợi cho đối thể nhưng có lợi cho chủ thể. * Có lợi cho cả đối thể và chủ thể + bất lợi cho cả đối thể và chủ thể và trung tính với cả đối thể và chủ thể. 	<p>xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể có các mục đích được xét?</p>
	[22] Kì vọng	<p>Xét theo mức độ hoàn thành, kì vọng của đối thể khi tương tác là:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoàn thành vượt mức (các) mục tiêu đề ra? - Hoàn thành (các) mục tiêu đề ra? - Hoàn thành một phần/một số mục tiêu đề ra? - Không hoàn thành (các) mục 	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác cùng các đối thể với các mức độ kì vọng khác nhau (thậm chí, không kì vọng), chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể không kì vọng hoàn thành (các) mục tiêu + không kì vọng, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể có kì vọng cao (hoàn thành vượt mức + hoàn thành). - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể có kì vọng cao 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên bản chất ý thức và năng lực hài hoà xã hội của con người. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể có các kì vọng được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và ‘Bình đẳng’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể có các kì vọng được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu

		tiêu đề ra? - Không kì vọng?	(hoàn thành vượt mức + hoàn thành) và không hi vọng hoàn thành (các) mục tiêu + không kì vọng.	đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể có các kì vọng được xét?
4. Quan hệ liên nhân	[23] Quan hệ chủ thể-đối thể	<p>Nếu người giao tiếp A và B có quan hệ ruột thịt thì chủ thể thuộc thể hệ trên (ông, bà, bố, mẹ), thể hệ dưới (con, cháu) hay cùng thể hệ (anh, em) với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với người ruột thịt thuộc các thể hệ khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với người ruột thịt thuộc cùng thể hệ hoặc thể hệ dưới, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người ruột thịt thuộc thể hệ trên. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người ruột thịt thuộc cùng thể hệ + thể hệ dưới và người ruột thịt thuộc thể hệ trên. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên tính tôn ti và vai trò cá nhân trong quan hệ ruột thịt. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, trong các mối quan hệ ruột thịt được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trang trọng’ và ‘Phi trang trọng’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các mối quan hệ ruột thịt được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các mối quan hệ ruột thịt được xét như thế nào?
		<p>+ Nếu người giao tiếp A và B có quan hệ họ hàng thì đó là quan hệ họ hàng bên nội, bên ngoại hay do hôn nhân? + Chủ thể thuộc thể hệ trên, thể hệ dưới hay cùng thể hệ với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với người có quan hệ họ hàng thuộc các thể hệ khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với người họ hàng thuộc cùng thể hệ hoặc thể hệ dưới, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người họ hàng thuộc thể hệ trên. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên tính tôn ti, mức độ xa-gần và vai trò cá nhân trong quan hệ họ hàng. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, trong các mối quan hệ họ hàng được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và

		<p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với:</p> <p># người họ hàng thuộc cùng thế hệ + thế hệ dưới và người họ hàng thuộc thế hệ trên, # người họ hàng nhà mình và người họ hàng bên chồng/vợ.</p>	<p>‘Bình đẳng’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các mối quan hệ họ hàng được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các mối quan hệ họ hàng được xét như thế nào?</p>
	<p>Nếu người giao tiếp A và B có quan hệ quen biết thì mức độ quen biết đến đâu: tri kỉ, thân thiết, quen thân, quen sơ hay không quen?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với người quen ở các mức độ quen biết khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với người tri kỉ, thân thiết, quen thân, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người quen sơ, không quen.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người tri kỉ + thân thiết và người quen sơ + không quen.</p>	<p>* Các giả định dựa trên quan hệ thân-sơ và mức độ chia sẻ trong các quan hệ xã hội.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, trong các mối quan hệ quen biết được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trang trọng’ và ‘Phi trang trọng’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các mối quan hệ quen biết được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các mối quan hệ quen biết được xét như thế nào?</p>
<p>[24] Quyền lực của chủ thể đối với đối thể</p>	<p>Địa vị: Chủ thể có địa vị cao hơn, ngang bằng hay thấp hơn so với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với người có địa vị cao hơn, ngang bằng hay thấp hơn, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với người có địa vị ngang bằng hay thấp hơn, người giao tiếp có xu hướng viện đến các</p>	<p>* Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể</p>

			<p>PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người có địa vị cao hơn.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người có địa vị cao hơn và người có địa vị thấp hơn.</p>	<p>trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực địa vị được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Lịch sự dương tính’ và ‘Lịch sự âm tính’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực địa vị được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực địa vị được xét như thế nào?</p>
	<p>Tuổi tác: Chủ thể già hơn, đồng lứa hay trẻ hơn so với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với người già hơn, đồng lứa hay trẻ hơn, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với người đồng lứa hay trẻ hơn, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người già hơn.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người già hơn và người trẻ hơn.</p>	<p>* Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực tuổi tác được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn ti’ và ‘Bình đẳng’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực tuổi tác được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực tuổi tác được xét như thế nào?</p>	

		<p>Giới tính: + Chủ thể là nam – Đối thể là nữ trong xã hội/cộng đồng trọng nam? + Chủ thể là nữ – Đối thể là nam trong xã hội/cộng đồng trọng nam? + Chủ thể là nam – Đối thể là nữ trong xã hội/cộng đồng trọng nữ? + Chủ thể là nữ – Đối thể là nam trong xã hội/cộng đồng trọng nữ? + Chủ thể là nam – Đối thể là nữ trong xã hội/cộng đồng bình đẳng? + Chủ thể là nữ – Đối thể là nam trong xã hội/cộng đồng bình đẳng? + Chủ thể là nam – Đối thể là nam trong xã hội/cộng đồng trọng nam?</p>	<p>Nhìn chung: - Tính hiện hữu: Khi tương tác với người cùng hoặc khác giới tính trong các xã hội/cộng đồng khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: # Khi tương tác với người cùng giới hoặc khác giới trong xã hội/cộng đồng trọng giới khác mình, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người cùng giới hoặc khác giới trong xã hội/cộng đồng trọng giới của mình. # Khi tương tác với người cùng giới hoặc khác giới trong xã hội/cộng đồng bình đẳng, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách cá nhân nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách thành viên ít hơn so với khi tương tác với người cùng giới hoặc khác giới trong xã hội/cộng đồng trọng nữ hoặc nam. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs: # khi người giao tiếp tương tác với người khác giới trong xã hội/cộng đồng trọng giới của mình và trong xã hội/cộng đồng trọng giới khác mình. # khi người giao tiếp tương tác với người cùng hoặc khác giới trong xã hội/cộng đồng bình đẳng và trong xã hội/cộng đồng trọng giới.</p>	<p>* Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp. * Có thể xét đến cả giới tính thứ ba. Tuy nhiên, nếu xét đến giới tính này, ta cần xem xét nó trong mối tương quan với các giới tính khác ở các xã hội/cộng đồng khác nhau (trọng giới, bình đẳng). * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực giới tính được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trang trọng’ và ‘Phi trang trọng’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực giới tính được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực giới tính được xét như thế nào?</p>
--	--	---	---	--

		<p>+ Chủ thể là nữ - Đối thể là nữ trong xã hội/cộng đồng trọng nam?</p> <p>+ Chủ thể là nam - Đối thể là nam trong xã hội/cộng đồng trọng nữ?</p> <p>+ Chủ thể là nữ - Đối thể là nữ trong xã hội/cộng đồng trọng nữ?</p> <p>+ Chủ thể là nam - Đối thể là nam trong xã hội/cộng đồng bình đẳng?</p> <p>+ Chủ thể là nữ - Đối thể là nữ trong xã hội/cộng đồng bình đẳng?</p>		
		<p>Học vấn: Chủ thể có học vấn hoặc bằng cấp cao hơn, ngang bằng hay thấp hơn so với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với người có trình độ học vấn và bằng cấp khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với người có trình độ học vấn và bằng cấp bằng mình, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với</p>	<p>* Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp.</p> <p>* Cũng có thể xem xét chuyên môn (area of expertise) giữa những giao tiếp có cùng chuyên môn như một loại quyền lực với các mức ‘Chưa có kinh nghiệm/ Novice’, ‘Có kinh nghiệm/ Experienced’, ‘Chuyên gia/ Expert’.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả</p>

			<p>người có trình độ học vấn và bằng cấp cao hơn hoặc thấp hơn mình.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người có trình độ học vấn và bằng cấp cao hơn và thấp hơn mình.</p>	<p>định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực học vấn được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Khiêm thân’ và ‘Tôn thân’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực học vấn được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực học vấn được xét như thế nào?</p>
	<p>Kinh tế: Chủ thể có điều kiện kinh tế tốt hơn, ngang bằng hay kém hơn so với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác với người có các điều kiện kinh tế khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác với người có điều kiện kinh tế ngang bằng, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người có điều kiện kinh tế tốt hơn hay kém hơn.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người có điều kiện kinh tế tốt hơn và kém hơn mình.</p>	<p>* Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực kinh tế được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Chu cảnh cao’ và ‘Chu cảnh thấp’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực kinh tế được xét là gì?</p>	

				c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực kinh tế được xét như thế nào?
		<p>Cơ bắp: Chủ thể khoẻ/vạm vỡ hơn, ngang bằng hay yếu/gầy gò hơn so với đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với người có sức vóc khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với người có sức vóc khoẻ mạnh/vạm vỡ hơn hay ngang bằng mình, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với người có sức vóc yếu ớt/gầy gò hơn mình. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người có sức vóc khoẻ mạnh/vạm vỡ hơn mình và người có sức vóc yếu ớt/gầy gò hơn mình. 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực cơ bắp được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Rườm’ và ‘Kiệm’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực cơ bắp được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực cơ bắp được xét như thế nào?
		<p>Danh tiếng: Chủ thể nổi tiếng hơn, ngang bằng hay không nổi tiếng bằng đối thể?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với người có các mức độ danh tiếng khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với người ít nổi tiếng hơn hoặc nổi tiếng bằng mình, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với 	<ul style="list-style-type: none"> * Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: <ul style="list-style-type: none"> a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này,

			<p>người nổi tiếng hơn mình.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác với người nổi tiếng hơn mình và người không nổi tiếng bằng mình.</p>	<p>người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực danh tiếng được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Hướng về bản thân’ và ‘Hướng về cộng đồng’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực danh tiếng được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực danh tiếng được xét như thế nào?</p>
	<p>Lãnh thổ: Tương tác xảy ra ở lãnh thổ của chủ thể, của đối thể, hay của người khác hoặc nơi công cộng?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi tương tác ở các địa điểm khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác ở lãnh thổ của người khác, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác ở lãnh thổ của mình và ở nơi công cộng.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác ở lãnh thổ của mình và ở lãnh thổ của người khác.</p>	<p>* Các giả định dựa trên bản chất xã hội và bản chất ý thức cùng khả năng định vị trong tương tác xã hội của người giao tiếp.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, người giao tiếp, trong các quan hệ quyền lực lãnh thổ được xét, có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Lịch sự dương tính’ và ‘Lịch sự âm tính’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các quan hệ quyền lực lãnh thổ được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các quan hệ quyền lực lãnh thổ được xét như thế nào?</p>	

		Chủ thể		
[25]	Tình cảm cần biểu hiện	<p>Tình cảm mà chủ thể muốn biểu hiện khi tương tác là yêu thương, thân thiết, thân mật, bình thường, ghét bỏ, căm ghét hay thù hận?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi muốn biểu hiện mọi cung bậc tình cảm, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi muốn biểu hiện tình cảm tích cực (yêu thương, thân thiết, thân mật), chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi muốn biểu hiện tình cảm tiêu cực (thù hận, căm ghét, ghét bỏ). - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể bày tỏ tình cảm tích cực (yêu thương, thân thiết, thân mật) và tiêu cực (thù hận, căm ghét, ghét bỏ). 	<p>* Các giả định dựa trên dải tiếp diễn gần gũi-xa cách trong quan hệ liên nhân. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các cung bậc tình cảm được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Rườm’ và ‘Kiếm’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các cung bậc tình cảm được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các cung bậc tình cảm được xét như thế nào?</p>
[26]	Thái độ cần thể hiện	<p>Thái độ mà chủ thể muốn thể hiện khi tương tác là kính trọng, tôn trọng, coi trọng, trung tính, coi thường, coi khinh hay khinh bỉ?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi muốn thể hiện các thái độ khác nhau, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi muốn thể hiện thái độ tích cực (kính trọng, tôn trọng, coi trọng), chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi muốn thể hiện thái độ tiêu cực (coi thường, coi khinh, khinh bỉ). - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể thể hiện thái độ tích cực (kính trọng, tôn trọng, coi trọng) và tiêu cực (coi thường, coi khinh, 	<p>* Các giả định dựa trên tính gắn kết và xa lánh trong tâm lí hành vi. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, chủ thể với các kiểu thái độ được xét có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Rườm’ và ‘Kiếm’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các kiểu thái độ được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể</p>

			khinh bỉ).	trong các kiểu thái độ được xét như thế nào?
Đối thể	[27] Tình cảm cần biểu hiện	Tình cảm mà đối thể muốn biểu hiện khi tương tác là yêu thương, thân thiết, thân mật, bình thường, ghét bỏ, căm ghét hay thù hận?	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể có mọi biểu hiện tình cảm dành cho mình, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể có tình cảm tích cực (yêu thương, thân thiết, thân mật) dành cho mình, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể có tình cảm tiêu cực (thù hận, căm ghét, ghét bỏ) dành cho mình. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể có tình cảm tích cực (yêu thương, thân thiết, thân mật) và tình cảm tiêu cực (thù hận, căm ghét, ghét bỏ) dành cho mình. 	<p>* Các giả định dựa trên dải tiếp diễn gần gũi-xa cách trong quan hệ liên nhân. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể có các cung bậc tình cảm được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn thân’ và ‘Khiêm thân’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể có các cung bậc tình cảm được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể có các cung bậc tình cảm được xét?</p>
	[28] Thái độ cần thể hiện	Thái độ mà đối thể muốn thể hiện khi tương tác là kính trọng, tôn trọng, coi trọng, trung tính, coi thường, coi khinh hay khinh bỉ?	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Khi tương tác với các đối thể có mọi biểu hiện thái độ dành cho mình, chủ thể đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác với các đối thể có thái độ tích cực (kính trọng, tôn trọng, coi trọng) dành cho mình, chủ thể có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác với những đối thể có thái độ tiêu cực (coi thường, coi khinh, 	<p>* Các giả định dựa trên tính gắn kết và xa lánh trong tâm lí hành vi. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này, khi tương tác với các đối thể có các kiểu thái độ được xét, chủ thể có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Tôn thân’ và ‘Khiêm thân’</p>

			<p>khinh bi) dành cho mình.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi chủ thể tương tác với các đối thể có thái độ tích cực (kính trọng, tôn trọng, coi trọng) và thái độ tiêu cực (coi thường, coi khinh, khinh bi) dành cho mình.</p>	<p>không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó khi tương tác với các đối thể có các kiểu thái độ được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể như thế nào khi tương tác với các đối thể có các kiểu thái độ được xét?</p>
5. Đề tài	[29] Đề tài	<p>Xét theo mức độ an toàn, đề tài được nhìn nhận là rất an toàn, an toàn, tương đối an toàn, không an toàn hay rất không an toàn?</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Khi đề cập đến những đề tài với những mức độ an toàn khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi đề cập đến những đề tài không và rất không an toàn, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi đề cập đến những đề tài an toàn và rất an toàn.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp đề cập đến những đề tài an toàn + rất an toàn và không/rất không an toàn.</p>	<p>* Các giả định dựa trên nhu cầu tránh bất định (uncertainty avoidance) và tính lồi kéo trong tâm lí hành vi.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này và với các mức độ an toàn của các đề tài được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trực tiếp’ và ‘Gián tiếp’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các đề tài được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các đề tài được xét như thế nào?</p>
6. Thông điệp	[30] Nội dung thông điệp	<p>Xét theo sự quan tâm của người giao tiếp, nội dung của thông điệp là:</p> <p>- Nội dung thuộc thông</p>	<p>Nhìn chung:</p> <p>- Tính hiện hữu: Với các nội dung thông điệp khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi bàn về những nội dung mà cả chủ thể và đối thể cùng quan tâm hoặc</p>	<p>* Các giả định dựa trên nhu cầu về ‘cái chung’ (common ground) và tính lồi kéo trong tâm lí hành vi.</p> <p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số</p>

		<p>lệ xã hội?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nội dung được cả chủ thể và đối thể cùng quan tâm? - Nội dung bị cả chủ thể và đối thể cùng không quan tâm? - Nội dung được chủ thể quan tâm nhưng lại bị đối thể không quan tâm? <p>Hay</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nội dung bị chủ thể không quan tâm nhưng lại được đối thể quan tâm? 	<p>chỉ bản thân mình quan tâm, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi bàn về những nội dung mà cả chủ thể và đối thể cùng không quan tâm hoặc bản thân mình không quan tâm.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp bàn về những nội dung mà cả chủ thể và đối thể cùng quan tâm và những nội dung mà cả chủ thể và đối thể cùng không quan tâm.</p>	<p>hệ hình thái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này và với mức độ quan tâm về các nội dung được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Chính xác’ và ‘Phi chính xác’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các nội dung được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các nội dung được xét như thế nào?</p>
	<p>[31] Hình thức thông điệp</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nội ngôn: + Là khẩu ngữ hay bút ngữ? + Các yếu tố nội ngôn nổi trội được sử dụng là gì? 	<p>Nhìn chung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tính hiện hữu: Với các hình thức thông điệp và phương tiện truyền tải khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. 	<p>* Các giả định dựa trên bản chất hành ngôn của khẩu ngữ và bút ngữ cũng như áp lực của giao tiếp trực diện.</p> <p>* Tập trung vào nội ngôn.</p>
	<p>[32] Phương tiện truyền tải</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cận ngôn: Các yếu tố cận ngôn nổi trội được sử dụng là gì? - Ngoại ngôn: + Ngôn ngữ thân thể: Các yếu tố nổi trội được 	<ul style="list-style-type: none"> - Tính liều lượng: Khi sử dụng nội ngôn khẩu ngữ (ngôn từ - ngôn thanh), người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi sử dụng nội ngôn bút ngữ (ngôn từ - phi ngôn thanh). - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp sử dụng nội ngôn khẩu ngữ 	<p>* Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình thái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này và với các hình thức, phương tiện được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Rườm’ và ‘Kiệm’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều</p>

		<p>sử dụng là gì? + Ngôn ngữ vật thể: Các yếu tố nổi trội được sử dụng là gì? + Ngôn ngữ môi trường: Các yếu tố nổi trội được sử dụng là gì?</p>	<p>(ngôn từ - ngôn thanh) và nội ngôn bút ngữ (ngôn từ - phi ngôn thanh).</p>	<p>lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các hình thức và phương tiện được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các hình thức và phương tiện được xét như thế nào?</p>
7. Chu cảnh tương tác	<p>Chu cảnh không-thời</p> <p>[33] Chu cảnh không gian</p>	<p>Xét theo tính qui thức, chu cảnh không gian là rất trang trọng, bán trang trọng, thoải mái hay rất thoải mái?</p>	<p>Nhìn chung: - Tính hiện hữu: Khi tương tác trong các chu cảnh không gian khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân. - Tính liều lượng: Khi tương tác trong chu cảnh không gian thoải mái và rất thoải mái, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác trong chu cảnh không gian trang trọng và rất trang trọng. - Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác trong chu cảnh không gian trang trọng + rất trang trọng và trong chu cảnh không gian thoải mái + rất thoải mái.</p>	<p>* Các giả định dựa trên khả năng thể hiện vai trò cá nhân và thành viên dưới áp lực qui thức của chu cảnh không gian. * Có thể cụ thể hoá các giả định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ: a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này và trong các chu cảnh không gian được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trang trọng’ và ‘Phi trang trọng’ không? b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các chu cảnh không gian được xét là gì? c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các chu cảnh không gian được xét như thế nào?</p>
		<p>[34] Chu cảnh thời gian</p>	<p>Nhìn chung: - Tính hiện hữu: Khi tương tác trong các chu cảnh thời gian khác nhau, người giao tiếp đều viện đến các PEs</p>	<p>* Các giả định dựa trên mức độ ưu tiên tư cách cá nhân và tư cách thành viên dưới áp lực của thời gian. * Có thể cụ thể hoá các giả</p>

		thời gian là rất rộng rãi, rộng rãi, vừa đủ, eo hẹp hay rất eo hẹp?	<p>thuộc cả tư cách thành viên và tư cách cá nhân.</p> <p>- Tính liều lượng: Khi tương tác trong chu cảnh thời gian rộng rãi và rất rộng rãi, người giao tiếp có xu hướng viện đến các PEs thuộc tư cách thành viên nhiều hơn và các PEs thuộc tư cách cá nhân ít hơn so với khi tương tác trong chu cảnh thời gian eo hẹp và rất eo hẹp.</p> <p>- Tính biểu hiện: Có sự khác biệt đáng lưu xét trong hình thức/cách thức biểu hiện của các PEs khi người giao tiếp tương tác trong chu cảnh thời gian rộng rãi + rất rộng rãi và trong chu cảnh thời gian eo hẹp + rất eo hẹp.</p>	<p>định này, xét theo chiều qui chiếu cấp mức, về việc sử dụng các loại PEs thuộc các điểm căng của một/một số hệ hình phái sinh cụ thể trong các nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Ví dụ:</p> <p>a. Tính hiện hữu: Với hành động lời nói/giao tiếp này và trong các chu cảnh thời gian được xét, người giao tiếp có sử dụng các biểu đạt (dụng học) của ‘Trực tiếp’ và ‘Gián tiếp’ không?</p> <p>b. Tính liều lượng: Liều lượng sử dụng các biểu đạt đó ở các chu cảnh thời gian được xét là gì?</p> <p>c. Tính biểu hiện: Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể trong các chu cảnh thời gian được xét như thế nào?</p>
	[35] Vùng tác động	Các thành tố nào đã tương phụ và tương tác để tạo ra vùng tác động cho hành vi giao tiếp được xét?	Vì không phải là một thành tố độc lập, mà là vùng thể hiện tính tương kết, tương phụ và tương tác giữa các thành tố tác động, nên thành tố này không được xem xét (bị vô hiệu hoá) trong mạng này.	

Với các giả định được nêu ra trong mạng trên, chúng tôi xin được lưu ý một số điểm sau:

- a. Chúng là những giả định về tác động của từng thành tố đến hành vi tương tác trong điều kiện chân không (*in vacuum*), có nghĩa là trong điều kiện lí tưởng và phi thực tế trong đó (a) các thành tố ảnh hưởng của gián đồ văn hóa và các dự tương cùng sự tương phụ, tương tác giữa chúng, (b) các thành tố tác động khác cùng sự tương phụ, tương tác giữa chúng và (c) sự tương kết, tương phụ, tương tác giữa tầng ảnh hưởng và tầng tác động đều bị vô hiệu hóa.
- b. Chúng chỉ là những giả định ‘siêu nghiệm’ (*transcendental*) được hiểu là những giả định ‘ở trên kinh nghiệm’ (*above experience*), hoặc gần với ‘tiên nghiệm’ (*a priori*), được đưa ra để diễn tả tính độc lập và giá trị phổ quát; chúng khác với những dữ kiện thường nghiệm hay hậu nghiệm (*a posteriori*) của kinh nghiệm. Do vậy, những giả định này chỉ mang tính gợi mở: Chúng có thể được sử dụng/điều chỉnh để phát triển thành các giả thuyết nhằm kiểm chứng tính chân ngụy (*testing their validity*) trong các nghiên cứu thực nghiệm (*empirical research*) cụ thể hoặc trong một số nghiên cứu ý niệm (*conceptual research*) quan yếu chứ quyết không phải là các chân

- lí mặc định để chứng minh (*proving them right*).
- c. Các giả định siêu nghiệm về hoạt động của các biểu đạt dụng học (PEs), dưới sự chi phối của từng thành tố tác động được xét trên ba cấp mức là ‘Tính hiện hữu’, ‘Tính liều lượng’ và ‘Tính biểu hiện’. Với ‘Tính hiện hữu’, dưới sự chi phối của tất cả các thành tố tác động, các biểu đạt dụng học thuộc các phái sinh (bình diện phạm trù) của hệ hình khởi nguyên ‘Tur cách cá nhân - Tur cách thành viên’ đều được người giao tiếp viện đến. Sự khác biệt chỉ thực sự xảy ra khi ta xem xét tần suất xuất hiện (Tính liều lượng) và cách thức biểu hiện (Tính biểu hiện) của các biểu đạt dụng học đó. Theo chúng tôi, các giả định siêu nghiệm xét theo ba cấp mức này cũng có thể được ứng dụng khi nghiên cứu các biểu hiện siêu dụng học (MMs) thuộc các hệ hình tĩnh (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Trompenaars & Hampden-Turner, 1997; House et al., 2004;...) hoặc hệ hình động (Brannen & Salk, 2000; Fang, 2012; ...), thuộc các phái sinh của hệ hình khởi nguyên ‘Âm - Dương’ (*‘Yin - Yang’*) xét theo Đại lí (Lĩ vũ trụ) (Fang, 2012; Chen, 2017) hay hệ hình khởi nguyên ‘Tur cách cá nhân - Tur cách thành viên’ (*‘Individualship - Membership’*) xét theo Tiểu lí (Lĩ nhân sinh) (Nguyễn Quang, 2021b).

5. Kết luận

‘Mô hình LCI’ (trong bài trước) cùng các ‘Mô hình định vị thành tố’ và ‘Mạng thành tố tác động’ (trong bài này) được chúng tôi thiết kế và đề xuất dựa trên sự kết hợp giữa dân tộc học giao tiếp và đối sánh giao văn hóa, với hi vọng phát huy được điểm mạnh của dân tộc học giao tiếp trong việc miêu tả, phân tích, diễn giải các trường hợp đơn lẻ trong giao tiếp nội văn hóa và tận dụng được lợi thế của đối sánh giao văn hóa trong phân loại, phân tích, diễn giải, lí giải các tương đồng - dị biệt và sự cố dụng học trong giao tiếp liên/giao văn hóa.

Trong bài tiếp sau, chúng tôi sẽ luận bàn về sự đồng hoạt (*co-activation*) của các loại thành tố: đồng hưởng (*co-influence*) của các thành tố ảnh hưởng, đồng tác (*co-action*) của các thành tố tác động, đồng hiện (*co-occurrence*) của các thành tố biểu hiện và đồng hành (*co-performance*) của các hành vi tương tác, đồng thời, nêu ra hướng thực tế của tương tác (*to life*) và hướng tiếp cận cho nghiên cứu (*to research*).

Tài liệu tham khảo

- Brannen, M. Y., & Salk, J. E. (2000). Partnering across borders: *Negotiating organizational culture in a German-Japanese joint venture*. *Human Relations*, 53(4), 451-487.
- Bresnahan, M. & Yi Zhu (2017). *Intercultural Communication*. De Gruyter Mouton.
- Chang, H-C & Chen, L (2015). Commonalities as an Alternative Approach to Analyzing Asian Pacific Communication: *Some Notes about the Special Issue*. *Journal of Asian Pacific Communication*, 25(1), 1-21.
- Chen, G-M. (2017). The Yin and Yang of Conflict Management and Resolution: A Chinese Perspective. In Xiaodong Dai & Guo-Ming Chen (Eds.), *Conflict Management and Intercultural Communication: The Art of Intercultural Harmony*. Taylor and Francis Group.
- Dai, X., E. & Chen, G-M (ed.). (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dai, X., E. & Chen, G-M. (2017). *Conflict Management and Intercultural Communication: The Art of Intercultural Harmony*. Routledge.
- Davel, E., Dupuis, J.P. & Chanlat, J.O. (2013). *Cross-Cultural Management: Culture and Management Across the World*. Taylor & Francis.
- Ellis, R. & McClintock, A. (1990). *If You Take My Meaning: Theory into Practice in Human Communication*. Edward Arnold.

- Ember, C.R. & Ember, M. (2009). *Cross-Cultural Research Methods*. AltaMira Press.
- Fang, T. (2012). Yin Yang: A new perspective on culture. *Management and Organization Review*, 8(1), 25-50.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication* (3rd. Ed.). McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture and organizations – Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. (1986). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J.J. Gumperz and D. Hymes (ed), *Directions in Sociolinguistics* (pp. 35-71). Blackwell.
- Johnstone, B. & Marcellino, W. (2010). Dell Hymes and the Ethnography of Communication. In Wodak, R., Johnstone, B. and Kerswill, P. (Eds), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. Sage Publishers.
- Karenga, M. (1997). *Kawaida: A communitarian African philosophy*. University of Sankore Press.
- Karenga, M. (1997). *Kawaida: A communitarian African philosophy*. University of Sankore Press.
- Karenga (2014) Karenga, M. (1997). *Kawaida: A communitarian African philosophy*. University of Sankore Press.
- Karenga, M. (1997). *Kawaida: A communitarian African philosophy*. University of Sankore Press.
- Karenga, M. (2000). Society, culture and the problem of self-consciousness: A Kawaida analysis. In L. Harris (Ed.), *Philosophy Born of Struggle: Anthology of Afro-American Philosophy from 1917* (2nd ed.) (pp. 236-251). IA: Kendall/Hunt.
- Maude, B. (2011). *Managing Cross-Cultural Communication: Principles and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Miike, Y. (2003). Toward an Alternative Megatheory of Human Communication. *Journal of Communication*, 43(4), 105-116.
- Miike, Y. (2010). Culture as Text and Culture as Theory: Asiaticity and Its Raison d’Être in Intercultural Communication Research. In Thomas K. Nakayama & Rona T. Halualani (Eds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 190–215). Wiley- Blackwell.
- Miike, Y. (2013). The Asiatic Turn in Asian Communication Studies: Shifting Paradigms and Changing Perspectives. In Asante, M.K., Miike, Y. & Yin, J. (Eds.), *The Global Intercultural Communication Reader*. Routledge.
- Nakayama, T.K. and Martin, J.N. (2007). The “White problem” in intercultural communication research and pedagogy. In L.M. Cooks & J.S. Simpson (Eds.), *Whiteness, Pedagogy and Performance: Dis/placing Race*. Lexington Books, Lanham, MD.
- Nguyễn Quang (2004). *Một số vấn đề giao tiếp nội văn hoá và giao văn hoá*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Quang (2008). *Giao tiếp phi ngôn từ qua các nền văn hoá*. NXB Khoa học Xã hội.
- Nguyễn Quang (2011). Giả thuyết về quan hệ văn hoá-giao tiếp. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 1(260), 19-38.
- Nguyễn Quang (2014). Các loại chuyên giao trong giao tiếp giao văn hoá. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 30(3), 14-22.
- Nguyễn Quang (2017). Năng lực giao tiếp liên văn hoá: Một mô hình đề xuất. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(5), 1-14.
- Nguyễn Quang (2020). Ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác: ngừng trệ giao tiếp và sự cố dụng học. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 36(2), 1-10.
- Nguyễn Quang (2021a). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: qui chiếu biểu hiện (văn hoá) – Bài 1. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 37(2), 1-16.
- Nguyễn Quang (2021b). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: qui chiếu biểu hiện (văn hoá) – Bài 2. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 37(5), 1-29.

- Nguyễn Quang (2022). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: qui chiếu tác động (văn hoá) – Bài 3. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 38(4), 1-21.
- Nguyễn Quang (2023). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: qui chiếu tác động (văn hoá) – Bài 4. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 39(1), 1-20.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction* (3rd ed.). Backwell Publishing.
- Ting-Toomey, S and Chung, L.C. (2012). *Understanding Intercultural Communication* (2nd ed.). Oxford University Press, Inc.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C (1997). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. McGraw-Hill.

A PROPOSED FRAME OF REFERENCE FOR RESEARCH OF SAME - DIFFERENCE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND PRAGMATIC FAILURE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: REFERENCE OF IMPACT (COMMUNICATION) (ARTICLE 5)

Nguyen Quang

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Following article 4 that proposes LCI model, this article further proposes two models that locate types of components and display the interconnectivity, interdependence and interactionality within types and among layers of components. The article also proposes a grid of impact components with descriptions, questions for identification and transcendental assumptions for each impact component to be tested on pragmatic expressions against the reference direction of ‘Level’.

Keywords: frame of reference, reference of impact, location model of components, grid of impact components

MỘT SỐ LOẠI HÌNH BÀI TẬP CHUYÊN NGỮ CHỨC NĂNG NÓI NHẪM NÂNG CAO TỐC ĐỘ PHẢN ỨNG NGÔN NGỮ CHO SINH VIÊN TIẾNG ĐỨC

Lê Hoài Ân*

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 25 tháng 8 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 9 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Khung tham chiếu chung châu Âu về ngôn ngữ (Khung CEFR) công bố năm 2001 và bản cập nhật năm 2018 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors) có nhiều định hướng đặc biệt quan trọng cho hoạt động dạy và học ngoại ngữ nói chung ở các nước châu Âu và nhiều quốc gia khác trên thế giới. Dựa trên phân tích những khuyến nghị nêu trong Khung CEFR và dựa trên một số công trình nghiên cứu áp dụng chuyên ngữ chức năng/CNCN (language mediation) vào dạy và học ngoại ngữ của một số nhà nghiên cứu người Đức, bài viết tổng hợp một số loại hình bài tập luyện CNCN Nói trong dạy, học ngoại ngữ nói chung và dạy, học tiếng Đức nói riêng. Ngoài ra, bài viết cũng đề xuất một số loại hình bài tập CNCN Nói kết hợp các kỹ năng Nghe - Nhìn, Nghe và Đọc để nâng cao độ “nhạy” trong phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ (ĐHNN), Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN).

Từ khóa: Khung tham chiếu chung châu Âu về ngôn ngữ (Khung CEFR), chuyên ngữ chức năng/CNCN (mediation), chuyên ngữ chức năng Nói (oral mediation), mục đích giao tiếp, sản sinh văn bản

1. Đặt vấn đề

Qua nghiên cứu một số tài liệu hướng dẫn dạy và học tiếng Đức, ví dụ tài liệu hướng dẫn dạy và học của Viện Goethe, Cơ quan giáo dục phổ thông Đức ở nước ngoài (Zentralstelle f. das Auslandsschulwesen/ZfA), chúng tôi nhận thấy các cơ quan chuyên môn và quản lý giáo dục Đức đặc biệt quan tâm đến kỹ năng “chuyên ngữ chức năng” (CNCN) trong dạy và học ngoại ngữ. “Chương trình khung dạy và học tiếng Đức bậc phổ thông ở nước ngoài” của ZfA (2009) đã có những mô tả tương đối chi tiết những yêu cầu cần đạt đối với các lĩnh vực Nghe, Nói, Đọc, Viết và CNCN trong dạy và học tiếng Đức dựa trên Khung tham chiếu chung châu Âu về ngôn ngữ (Khung CEFR) ban hành lần đầu tiên năm 2001. Chương trình khung này coi CNCN là một năng lực giao tiếp đặc biệt quan trọng bên cạnh những năng lực khác trong giáo dục ngoại ngữ.

Ở Việt Nam, việc dạy và học các ngoại ngữ châu Âu về cơ bản là dựa vào Khung CEFR và Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (KNLNNVN) ban hành năm 2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT). Mặc dù vậy, theo quan sát của chúng tôi, trong lĩnh vực dạy và học tiếng Đức tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN, giáo viên vẫn chưa thực sự quan tâm đến năng lực CNCN cho sinh viên. Ngay cả KNLNNVN do Bộ GD&ĐT ban hành năm 2014 cũng

* Tác giả liên hệ

Email: hoaianle03@gmail.com

không có phần nào nói về kỹ năng này. Điều đó cho thấy KNLNNVN vẫn chưa thể hiện được hết thông điệp của những khuyến nghị trong Khung CEFR (Lê, 2022, tr. 110).

Năm 2021, Bộ GD&ĐT chính thức ban hành Chương trình giáo dục trung học phổ thông ngoại ngữ 1 môn tiếng Đức. Chương trình này cũng chỉ quan tâm đến lĩnh vực như tiếp nhận (reception), sản sinh (production) và tương tác (interaction) ngôn ngữ, mà hoàn toàn bỏ qua những hoạt động tương tác ngôn ngữ và văn hóa tổng hợp là CNCN (Lê, 2022, tr. 111).

Trong Chương trình dạy và học tiếng Đức dành cho lớp chuyên (ban hành chính thức ngày 26/08/2022), năng lực CNCN mới được đưa vào với lập luận là: “[...] nhiều kết quả nghiên cứu cho thấy ‘chuyên ngữ chức năng’ thực sự hiệu quả để rèn luyện năng lực tạo ngôn bản (text production) và tái tạo ngôn bản (text reproduction) trong giao tiếp liên ngữ và liên văn hóa cho học sinh [...]”. Theo Reimann (2020, tr. 11), sau khi Khung CEFR chính thức công bố năm 2001, tức là khoảng 22 năm nay, các nhà nghiên cứu và cơ quan quản lý giáo dục của Đức đã rất quan tâm đến hoạt động CNCN trong dạy và học ngoại ngữ ở phổ thông vì họ nhận thấy những giá trị đặc biệt của năng lực này, đặc biệt là tính ứng dụng cao của nó trong hoạt động giao tiếp đa ngữ, đa văn hóa hiện nay (Lê, 2022, tr. 110-122).

Trong bối cảnh năng lực CNCN chưa nhận được sự quan tâm thích đáng của giới nghiên cứu về phương pháp giảng dạy tiếng Đức và của các nhà quản lý giáo dục ở Việt Nam, bài viết này tiếp tục thảo luận về vai trò của CNCN trong dạy và học tiếng Đức. Vai trò của CNCN Việt đã được bàn thảo trong bài viết công bố năm 2022 (Lê, tr. 110-122), cho nên bài viết này sẽ tập trung vào những đề xuất gợi ý một số loại hình bài tập CNCN Nói nhằm tăng cường độ “nhanh nhạy” trong phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên tiếng Đức. Trước hết xin làm rõ nội hàm khái niệm CNCN.

2. Khái niệm “chuyên ngữ chức năng” trong dạy và học ngoại ngữ

Trong tiếng Anh, để chỉ hoạt động “chuyên ngữ” như một năng lực thứ 5 bên cạnh những năng lực khác như Nói (hội thoại và độc thoại), Nghe, Đọc, Viết, các tác giả dùng thuật ngữ “mediation”. Để chỉ nội hàm này, trong tiếng Đức dùng thuật ngữ “Sprachmittlung”, một thuật ngữ có sẵn trong các công trình nghiên cứu về dịch thuật của các nhà khoa học Đức, ví dụ các công trình của các đại diện Trường phái Lý luận dịch thuật Leipzig (The Leipzig School of Translation Studies) như: Otto Kade, Gert Jäger và Albrecht Neubert (Sinner, 2013).

Theo Khung CEFR (Council of Europe, 2001, tr. 87), hoạt động CNCN được định nghĩa như sau:

“In mediating activities, the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly – normally (but not exclusively) speakers of different languages. Examples of mediating activities include spoken interpretation and written translation as well as summarising and paraphrasing texts in the same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient” (*trong hoạt động CNCN, người sử dụng ngôn ngữ không chú tâm đến việc diễn đạt ý của chính mình mà đơn thuần chỉ là cầu nối trung gian giữa những người tham thoại không trực tiếp hiểu được nhau – thông thường (nhưng cũng không chỉ) là những người nói các ngôn ngữ khác nhau, ví dụ như hoạt động biên phiên dịch, hay tóm tắt và diễn giải văn bản trong cùng một ngôn ngữ trong trường hợp ngôn ngữ ở văn bản gốc không hiểu được đối với người tiếp nhận dự kiến*). Như vậy, CNCN là hoạt động thực hiện chức năng trung gian, làm cầu nối hỗ trợ về ngôn ngữ cho các bên giao tiếp sử dụng các ngôn ngữ khác nhau hoặc là các hoạt động diễn đạt lại nội dung, tóm lược nội dung chính trong

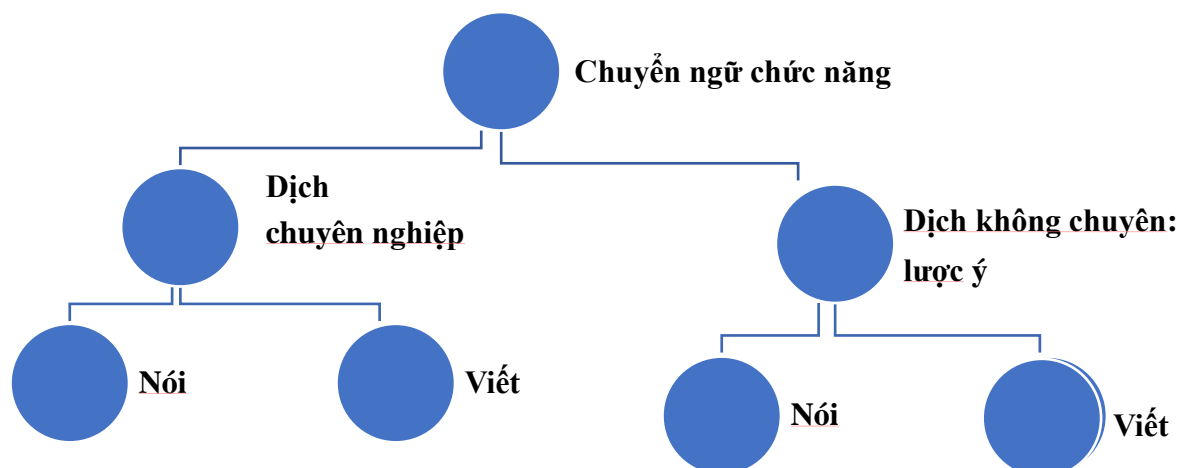
cùng một ngôn ngữ.

Theo Reimann (2014), cần phải giới hạn lại khái niệm CNCN để hoạt động này thực sự phát huy được hiệu quả trong giáo dục ngoại ngữ. CNCN trong giáo dục ngoại ngữ nói chung và trong dạy và học tiếng Đức nói riêng, không phải là hoạt động dịch thuật chuyên nghiệp, mà là hoạt động “hỗ trợ tương tác ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp hàng ngày” (Lê, 2022, tr. 112). Trong dạy và học ngoại ngữ, CNCN Viết chỉ bao gồm những hình thái biểu đạt ngôn ngữ như tóm lược văn bản bằng một ngôn ngữ khác, diễn đạt lại ý hiểu của mình bằng ngôn ngữ khác phục vụ mục đích cung cấp thông tin. Cũng theo hướng như vậy, CNCN Nói trong dạy và học ngoại ngữ không bao hàm “dịch nói chuyên nghiệp” như dịch ứng đoạn hoặc dịch đồng thời (dịch cabin) tại các hội thảo, hội nghị quan trọng, mà đây là hoạt động chuyển ngữ phục vụ giao tiếp giữa các bên trong các tình huống giao tiếp hàng ngày¹.

Kolb (2011, tr. 177-194), trên cơ sở nghiên cứu các tài liệu hướng dẫn tổ chức thực hiện rèn luyện CNCN trong giáo dục ngoại ngữ ở các trường phổ thông Đức, tổng kết như sau: CNCN trong dạy và học ngoại ngữ là hoạt động chuyển ngữ để tóm lược những nội dung chính một văn bản ngôn ngữ nguồn bằng một ngôn ngữ khác. Reimann (2020, tr. 11) cũng nhấn mạnh ý này. Theo ông, CNCN trong dạy và học ngoại ngữ là hoạt động tóm lược những nội dung chính bằng một ngôn ngữ khác trong những tình huống giao tiếp cụ thể, chủ yếu là những tình huống giao tiếp trong cuộc sống hàng ngày như: hỗ trợ giao tiếp đa ngữ ở quầy lễ tân khách sạn, nhà nghỉ, giúp người khác, ví dụ giúp người thân trong gia đình hiểu được thông tin cơ bản về cách sử dụng thuốc viết bằng tiếng nước ngoài, trong quá trình giao tiếp với bác sĩ khi đi khám bệnh nước ngoài hoặc tại các bệnh viện quốc tế, v.v. (Lê, 2022, tr. 113).

Rössler (2008, tr. 57) cũng có quan điểm tương tự như Kolb và Reimann: “CNCN trong dạy và học ngoại ngữ không phải là hoạt động rèn luyện kỹ năng dịch thuật chuyên nghiệp, mà chủ yếu rèn luyện cho người học biết cách tóm lược nội dung văn bản bằng một ngôn ngữ khác phù hợp với tình huống và đối tượng giao tiếp”. Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng hướng tiếp cận của Kolb, Reimann và Rössler làm cơ sở đề xuất các loại hình bài tập CNCN Nói trong dạy và học ngoại ngữ để tăng cường tốc độ phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên tiếng Đức, tức là chúng tôi chỉ quan tâm đến nội dung “dịch không chuyên” trong sơ đồ dưới đây (Schöpp, 2014, tr. 77) dù CNCN theo nghĩa rộng bao gồm cả dịch chuyên nghiệp:

¹ Trong hoạt động dịch nói chuyên nghiệp (có tác giả dùng ‘phiên dịch’ để phân biệt với ‘dịch viết’/biên dịch), ví dụ của Tổ chức Hợp tác Quốc tế Đức (GIZ), nhiều khi có 2 phiên dịch. Một người phụ trách dịch chuyên môn, tức là phiên dịch chuyên nghiệp. Một người đảm nhiệm việc chuyển ngữ cho những hoạt động khác ngoài chuyên môn như trao đổi bên lề hội nghị, trong giờ nghỉ, trong bữa ăn, đi mua bán, tham quan các nơi, khám chữa bệnh, v.v. Hoạt động chuyển ngữ mang tính “bên lề” này chính là nội hàm của hoạt động CNCN trong dạy và học ngoại ngữ (Lê, 2022, tr. 113).

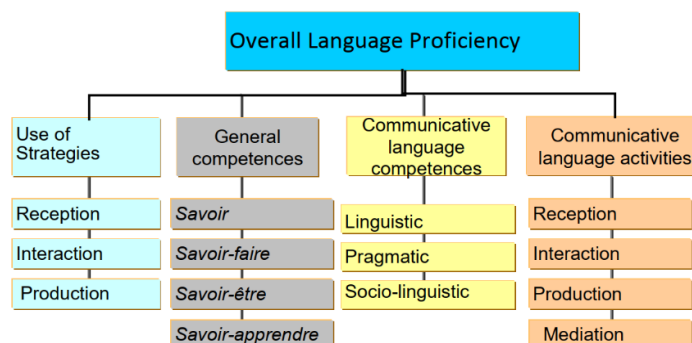


3. Một số loại hình bài tập CNCN Nói trong dạy và học tiếng Đức

Theo Khung CEFR, CNCN (mediation) được coi là các hoạt động giao tiếp ngôn ngữ bên cạnh những hoạt động tiếp nhận (reception), tương tác (interaction), sản sinh (production) (Piccardo et al., 2011):

Appendix

Illustration of the descriptive scheme of the CEFR



Mục 4.4.4 chương 4 Khung CEFR bằng tiếng Đức (Goethe-Institut)² tổng hợp những loại hình bài tập CNCN dạng bút ngữ và khẩu ngữ. Trong nhóm bài tập CNCN Nói, có những loại hình chính sau đây:

- Dịch nói song song (trong các cuộc hội thảo, hội nghị, v.v.);
- Dịch nói ứng đoạn (dịch các phát biểu chào mừng, diễn văn, v.v.);
- Dịch nói trong các tình huống giao tiếp không yêu cầu quá cao về nghi thức (dịch nói phục vụ các hoạt động giao tiếp hàng ngày), ví dụ dịch nói:
 - + hướng dẫn khách du lịch đến thăm Việt Nam (chiều dịch: Việt-Đức);
 - + phục vụ các hoạt động tham quan, khám chữa bệnh, tìm hiểu cơ hội học tập, việc làm ở khu vực các quốc gia nói tiếng Đức, v.v. cho bạn bè, người thân, khách hàng, v.v. (chiều dịch: Đức-Việt);

² <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/40404.htm>: truy cập 12:32 h ngày 10/07/2023.

+ nội dung các biển báo, thực đơn, tờ rơi, thông báo ở các tòa nhà, công sở, v.v.

Trong bài viết này, chúng tôi chỉ tập trung vào những hoạt động CNCN Nói trong các tình huống giao tiếp thường nhật, không yêu cầu quá cao về nghi thức, mục đích là đưa CNCN vào trong giai đoạn học thực hành tiếng từ giai đoạn A1-B1 như một công cụ nâng cao tốc độ phản ứng ngôn ngữ³ cho sinh viên khi sản sinh văn bản, giúp rèn luyện năng lực nhận diện nội dung chính cho người học và từ đó, người học biết cách tóm lược ý chính một văn bản nguồn (ví dụ tiếng Việt) bằng tiếng Đức. Có nghĩa là, mục đích chính của những bài tập CNCN Nói trong bài viết này giúp sinh viên “nghe hoặc đọc” nhanh văn bản, nhận diện ý chính và tóm lược ý hiểu của mình bằng ngôn ngữ khác trong một khoảng thời gian hạn định⁴ (be pressed for time). Trong các bài tập luyện CNCN Nói, chúng tôi không yêu cầu sinh viên phải quan tâm đến chức năng “biểu cảm”, “giọng điệu”, “phong cách chức năng rất riêng” của tác giả văn bản nguồn, mà chỉ cần quan tâm đến nội dung thông báo, với mục đích tạo ra được một văn bản “trọng tin” (Lê, 2022, tr. 115).

4. Một số bài CNCN Nói luyện phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên tiếng Đức

4.1. Hướng tiếp cận khi thiết kế các bài CNCN Nói luyện phản ứng ngôn ngữ

Trong các kỳ thi quốc tế tiếng Đức, ví dụ kỳ thi của Viện Goethe, TELC (the European Language Certificates), ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch)⁵, ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages), v.v., việc đánh giá tốc độ phản ứng ngôn ngữ của người học rất được chú trọng. Phần 1 bài thi nói trình độ B1 của Viện Goethe (Goethe Institut, 2015) yêu cầu hai thí sinh trò chuyện với nhau về một tình huống. Ngoài những tiêu chí đánh giá về nội dung, cách sử dụng từ ngữ, bố cục, còn có một tiêu chí đánh giá tốc độ phản ứng ngôn ngữ (reactions in the interaction).

Trong các hoạt động rèn luyện năng lực hùng biện, diễn thuyết tại nhiều cơ sở đào tạo tại Đức, giới nghiên cứu về phương pháp giảng dạy đều rất chú ý đến tiêu chí đánh giá phản ứng ngôn ngữ trong giao tiếp. Wagner (2019, tr. 13-14), đưa ra nhiều tiêu chí đánh giá khả năng diễn thuyết. Ngoài những tiêu chí “hữu hình” (visible criteria), tức là những động tác có thể quan sát được, Wagner đặc biệt quan tâm đến những tiêu chí có thể nghe được (audible criteria), trong đó có tốc độ nói. Nếu tốc độ nói quá chậm, người nói dành quá nhiều thời gian để tìm từ, tìm ý, tìm cách diễn đạt thì sẽ làm đứt hoặc mất mạch dòng “ngữ lưu” (halting flow of speech).

Trong nghiên cứu và giảng dạy dịch thuật chuyên nghiệp, Kutz (2010, tr. 218-219) đã

³ Trong Hướng dẫn nội dung dạy học môn Tiếng Đức chuyên cấp trung học phổ thông của Bộ GD&ĐT (2022, tr. 5), nhóm biên soạn không đề cập gì đến “tốc độ phản ứng ngôn ngữ” khi tham gia giao tiếp: “[...] bằng cách sử dụng một ngôn ngữ khác ở dạng văn nói và văn viết, học sinh biểu đạt được những nội dung, ý định thông báo cốt lõi của các ngôn bản ở dạng văn nói và văn viết về những chủ đề quen thuộc để đạt được một mục đích nhất định, phù hợp với tình huống, bối cảnh và đối tượng giao tiếp. [...]”. Theo chúng tôi, ngoài những yếu tố như nội dung, ngôn ngữ, v.v. thì yếu tố tốc độ trong giao tiếp khẩu ngữ trực tiếp hoặc gián tiếp (ví dụ qua internet) đặc biệt quan trọng và phải trở thành một tiêu chí đánh giá kết quả CNCN Nói.

⁴ Theo chúng tôi, những bài luyện phản ứng ngôn ngữ thông qua hoạt động CNCN Nói được thiết kế tốt và thực hiện đều đặn có thể giúp sinh viên dần cải thiện được “kỹ năng biểu đạt ý” đảm bảo về thời gian sau khi nghe (nghe-nhìn) hoặc sau khi đọc. Một điểm lưu ý là: chúng tôi không phát văn bản cho sinh viên đọc, mà chiếu một văn bản ngắn trên màn hình, sinh viên đọc một lượt và nói lại nội dung ý hiểu của mình (bằng tiếng Đức hoặc tiếng Việt trong một khoảng thời gian nhất định tùy độ khó của văn bản nguồn).

⁵ Mặc dù có tên là “Chứng chỉ tiếng Đức của Áo”, nhưng chứng chỉ này có giá trị quốc tế tương đương với những chứng chỉ quốc tế khác như chứng chỉ của Viện Goethe, v.v. và do một nhóm chuyên trách bao gồm những chuyên gia của các nước nói tiếng Đức là Đức, Áo, Thụy Sĩ thống nhất biên soạn.

có những mô tả chi tiết về các năng lực liên quan đến dịch nói. Để đánh giá chất lượng dịch nói, ông nêu 10 tiêu chí, trong đó có tiêu chí số 10 là: “phản ứng nhanh và tức thời khi có những tình huống bất ngờ xảy ra trong quá trình tương tác giữa các bên”⁶.

Reimann (2013, tr. 205) đề xuất một mô hình đánh giá năng lực CNCN trong dạy và học ngoại ngữ gồm 5 nhóm năng lực là:

- Thực hiện được vai trò của người làm cầu nối về ngôn ngữ và văn hóa;
- Năng lực giao tiếp liên và xuyên văn hóa (bao gồm cả năng lực dụng ngữ và năng lực giao tiếp phi ngôn từ);
- Năng lực đồng cảm (empathy ability);
- Năng lực “trung gian, hòa giải”⁷, đặc biệt trong những tình huống dẫn đến hiểu lầm, xung đột về văn hóa, quan điểm;
- Phản ứng nhanh nhạy (spontaneity and fast reactions).

Trong bài viết này, chúng tôi đặc biệt chú ý đến năng lực thứ 5 trong danh mục trên của Reimann, đó là: người học đưa ra được một phương án dịch bằng một ngôn ngữ khác trong khoảng thời gian 10 giây⁸ sau khi nghe nhìn hoặc đọc một thông điệp. Trong quá trình thiết kế những bài CNCN luyện phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên tiếng Đức tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN, chúng tôi đề xuất hướng tiếp cận như sau⁹:

- Ngay từ giai đoạn đầu học tiếng Đức (trình độ A1)¹⁰, cần thiết kế những bài tập CNCN Nói đơn giản để sinh viên làm quen, coi CNCN là kỹ năng thứ 5 ngoài 4 kỹ năng khác là Nói, Nghe, Đọc, Viết. Nhưng để rèn luyện phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên, nên tập trung chọn những văn bản ngắn, ở trình độ tương đương A2-B1 về những đề tài gần gũi, quen thuộc với người học. Khi đó, sinh viên đã có những nền tảng nhất định về ngôn ngữ sẽ thuận lợi hơn cho hoạt động rèn luyện phản ứng thông qua các bài tập CNCN Nói.
- Theo quan điểm của chúng tôi, nên dành 10 phút đầu giờ để “khởi động” (dù là dạy

⁶ Nguyên văn tiếng Đức: “Reaktionsschnelligkeit und spontane Reaktionen bei überraschenden Entwicklungen” (Kutz 2010, tr. 218-219.). Ý này của Kutz gợi cho chúng ta nhớ đến phản xạ vô cùng nhanh nhẹn và chính xác của những tay súng trong những bộ phim cao bồi kinh điển của Mỹ. Trong dịch nói cũng vậy: người dịch cần phải có một lượng từ vựng, cấu trúc luôn sẵn sàng trong đầu (active vocabulary) để sản sinh ra được những phát ngôn phù hợp trong một thời gian nhất định đảm bảo mạch giao tiếp diễn ra liên tục và đạt được mục đích đề ra (function/purpose/ skopos/ aim of target text) theo tinh thần của Lý thuyết dịch chức năng Đức (Reiß & Vermeer 1984, 1991).

⁷ Đây cũng chính là quan điểm của Kolb (2011, tr. 177). Thuật ngữ “người trung gian, người hòa giải” (tiếng Đức dùng từ Vermittler hoặc Mittler, tương đương với từ tiếng Anh Mediator), không chỉ áp dụng cho những trường hợp xảy ra tranh chấp giữa các bên, mà cũng là nhiệm vụ của người chuyên ngữ, đó là trên cơ sở những kỹ năng sâu rộng về ngôn ngữ, văn hóa, trên cơ sở phân tích tình huống, đối tượng giao tiếp, người chuyên ngữ giúp cho hai bên hiểu ý nhau, giúp duy trì giao tiếp giữa hai bên, tránh được những “bất đồng, hiểu lầm” trong giao tiếp (Lê 2022, tr. 113).

⁸ Theo nghiên cứu của Hayashi (2002, tr. 113-125), khoảng lặng trong giao tiếp (thời gian để ngẫm nghĩ) của người Nhật trung bình là 12 giây, của người Đức là 6 giây. Trên cơ sở này, chúng tôi tạm đưa ra khoảng thời gian dành cho người học nghĩ và sắp xếp ý là 10 giây.

⁹ Một số ý tưởng phần này dựa vào bài viết về CNCN Viết của Lê (2022, tr. 110-122).

¹⁰ Hiện có nhiều ý kiến khác nhau về thời điểm khi nào nên bắt đầu luyện CNCN. Theo trao đổi với giáo sư Sinner (Viện Lý luận dịch và Ngôn ngữ học ứng dụng, Đại học Leipzig, Đức) thì sinh viên ở bậc A1, sau khi đã có một số vốn nhất định về từ ngữ, đã có thể bắt đầu làm quen với hoạt động này, ví dụ giải thích bằng tiếng nước ngoài cho khách du lịch một bảng thông báo bằng tiếng Việt khắp các tuyến phố ở Hà Nội như “cấm họp chợ”, “có bán xăng”, v.v. Đối với việc luyện phản ứng ngôn ngữ, chúng tôi đề xuất áp dụng các bài tập CNCN Nói đối với người học tiếng Đức từ bậc A2 theo Khung CEFR.

thực hành tiếng hay các môn học khác¹¹) bằng một bài tập CNCN Nói phù hợp với chủ đề bài học. Điều đó có thể mang lại những hiệu ứng tích cực đối với giờ học.

- Để rèn luyện phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên bằng các bài CNCN Nói, giáo viên có thể thực hiện CNCN theo hai chiều: từ tiếng Đức sang tiếng Việt và ngược lại.
- Các tình huống giao tiếp của các bài luyện CNCN Nói (cũng như Việt) cố gắng càng “thật” càng tốt, gắn với những đề tài quen thuộc và sinh viên quan tâm.
- Để đạt được những yếu tố về tốc độ phản ứng ngôn ngữ, chúng tôi khuyến nghị nên có những video ngắn (ví dụ tiktok) hoặc một văn bản ngắn biểu đạt một thông điệp trọn vẹn để sinh viên tóm lược văn bản (content summary) bằng một ngôn ngữ khác trong thời gian hạn định (không cho thời gian chuẩn bị). Có thể yêu cầu sinh viên khác diễn đạt khác ý của sinh viên nói trước đó. Như vậy, chỉ cần một văn bản nguồn, giáo viên có thể luyện cách diễn đạt ý bằng những cách khác nhau (paraphrase). Đây cũng là quan điểm của Lý thuyết dịch chức năng Đức: “Bản dịch là một phương án về thông điệp¹² trong một ngôn ngữ và văn hóa đích đối với một phương án về thông điệp trong ngôn ngữ và văn hóa nguồn” (Reiß & Vermeer, 1991, tr. 96).
- Khi luyện CNCN Nói, giáo viên cần đặc biệt chú ý đến bối cảnh giao tiếp và đối tượng giao tiếp. Có nghĩa là cần phải mô tả rõ ràng, ngắn gọn tình huống giao tiếp, mục đích giao tiếp cho hoạt động chuyển ngữ.
- Trong quá trình rèn luyện kỹ năng CNCN Nói (cũng như Việt), chúng tôi đề xuất kết hợp giữa các hình thức truyền đạt thông điệp nguồn, cụ thể:

NGHE -NHÌN (TIẾP NHẬN)	ĐỌC HIỂU (TIẾP NHẬN)	NGHE HIỂU (TIẾP NHẬN)
		
CHUYỂN NGỮ NÓI	CHUYỂN NGỮ NÓI	CHUYỂN NGỮ NÓI

Phân dưới đây trình bày một số ví dụ cụ thể về bài tập CNCN Nói giúp nâng cao độ nhanh nhạy trong phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên với mục đích để giáo viên dạy tiếng Đức (dạy thực hành tiếng và có thể cả cho nhiều môn học khác) nắm nguyên tắc, từ đó sáng tạo ra những bài tập mới để tăng “sức bật ngôn ngữ” cho sinh viên.

4.2. Chuyển ngữ biến báo ngắn, hài hước

Như trình bày ở trên, để “kích thích” sinh viên chuyển ngữ sang tiếng Đức hoặc tiếng Việt, giáo viên cần chọn lựa những thông điệp nguồn với những cách dùng từ ngữ thú vị, dí dỏm, v.v. Ví dụ:

¹¹ Trong Chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Đức và ngành Sư phạm Đức tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN, có nhiều môn học cung cấp kiến thức về văn hóa, về đất nước, con người các quốc gia nói tiếng Đức như: Giao tiếp liên văn hóa, Đất nước học Đức, Đất nước học Áo - Thụy Sĩ, Tìm hiểu Cộng đồng Châu Âu, v.v. Những môn học này còn có một mục đích nữa là tiếp tục giúp sinh viên nâng cao năng lực thực hành tiếng Đức. Trong phạm vi các môn học này, giảng viên có thể cân nhắc thực hiện các bài tập CNCN Nói và/hoặc Việt.

¹² “Dịch không phải là sự chuyển mã từ, chuyển mã câu từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác, mà là một hành động phức hợp để thông báo về một hành động khác, về một sự tình nguồn với những điều kiện mới về chức năng, văn hóa và ngôn ngữ” (Vermeer 1986 - dẫn theo Stolze 1997, tr. 200).



(Nguồn: Ví dụ của Bùi Linh Hà, Trần Thị Hạnh – Khoa NN&VH Đức)

Mô tả nhiệm vụ CNCN Nói: *Anh/chị dẫn một người bạn Đức tham quan khuôn viên Trường ĐHNN - ĐHQGHN và thấy tấm biển báo trên trước cửa khu dân cư B4. Anh/chị hãy nói bằng tiếng Đức cho người bạn Đức hiểu nội dung biển báo.*

Sau khi mô tả nhiệm vụ CNCN cho sinh viên, giáo viên chiếu biển báo trên cho tất cả sinh viên đọc và dành cho họ 10 giây để sắp xếp ý trong đầu và đưa ra phương án chuyển ngữ. Một điểm cần lưu ý ở đây là giáo viên cần ấn định rõ thời gian từ lúc chiếu biển báo cho sinh viên đọc cho đến khi sinh viên đưa ra phương án chuyển ngữ. Đặc biệt, sinh viên chỉ nhìn văn bản, nhớ nội hàm và không ghi chép ra giấy.

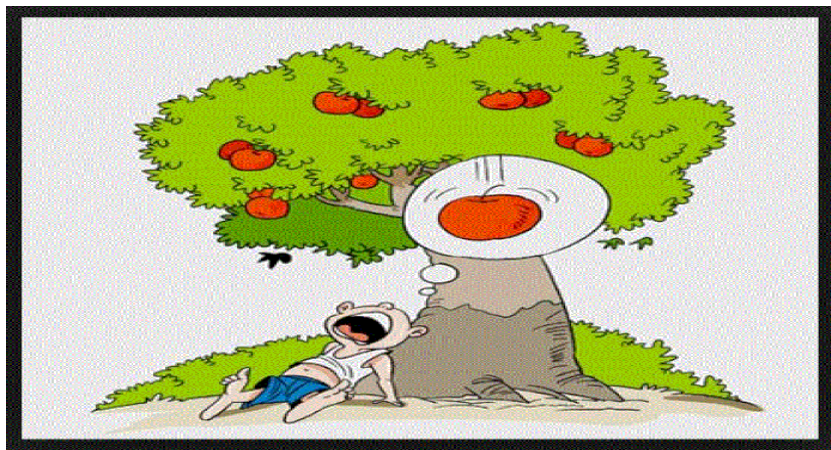
Chúng tôi đã thử nghiệm áp dụng cách làm trên đối với 12 học viên đang học A2 tại một trung tâm tiếng Đức¹³ ở Hà Nội. Kết quả lần thử nghiệm thứ nhất cho thấy không có học viên nào đáp ứng được yêu cầu về thời gian. Một số học viên, do có thể hiện máy móc tất cả các từ ngữ có trong biển báo, cho nên tốc độ rất chậm. Qua phỏng vấn, học viên chia sẻ là họ không đủ vốn từ cho nên không diễn đạt được, ví dụ, họ không biết từ “đổ” trong tiếng Đức, trong khi không nhất thiết phải có từ “đổ” bằng tiếng Đức vẫn có thể diễn đạt được ý trong tình huống trên. Việc thử nghiệm bài tập trên ở trung tâm tiếng Đức hoàn toàn có thể giúp giáo viên rút ra được những kinh nghiệm áp dụng cho việc dạy tiếng Đức tại trường đại học vì đầu ra của năng lực tiếng Đức cũng áp dụng theo Khung CEFR hoặc Khung Năng lực Ngoại ngữ dùng cho Việt Nam của Bộ GD&ĐT.

Nếu có thời gian, giáo viên có thể yêu cầu sinh viên đưa ra 5 phương án chuyển ngữ khác nhau. Qua cách làm này, giáo viên vừa giúp sinh viên làm quen dần với việc nắm ý và luyện cách diễn đạt bằng cách khác. Đây cũng chính là cách để mở rộng vốn từ ngữ, cấu trúc cho sinh viên.

¹³ Trong quá trình tư vấn về phương pháp dạy và học tiếng Đức cho một số trung tâm tiếng Đức tại Hà Nội, chúng tôi thấy đã có một số giáo viên dành thời gian biên soạn tài liệu bài tập chuyên ngữ theo từng bậc trình độ. Theo chúng tôi, cách làm này là sự chuẩn bị cần thiết để rèn luyện phản ứng ngôn ngữ trong dạy và học tiếng Đức, bởi vì muốn phản ứng đảm bảo yếu tố thời gian trong giao tiếp, người học phải có “cấu trúc, mẫu câu” phù hợp để có thể “bắn ra” (fire away) kịp thời. Nhiều giáo trình tiếng Đức như: Netzwerk neu, Linie 1, Berliner Platz, v.v. thậm chí đã soạn sẵn một số bài tập rèn luyện CNCN cho người học. Một số đồng nghiệp bản khoán là việc sử dụng tiếng Việt trong các bài tập CNCN có thể cản trở việc tư duy bằng tiếng Đức đối với người học. Theo chúng tôi, điều đó không cản trở việc tư duy của người học vì việc tư duy bằng tiếng mẹ đẻ diễn ra một cách tự động trước khi biểu đạt một ý nào đó bằng tiếng Đức. Chính vì vậy, việc rèn luyện CNCN cho người học để hướng dẫn họ cách biểu đạt ý một cách phù hợp, chứ không phải “lắp ghép từ ngữ máy móc” khi diễn đạt đặc biệt quan trọng.

4.3. Chuyển ngữ lời thoại truyện cổ tích, tiểu lâm, v.v.

Ví dụ: dùng bức tranh với thông điệp “Há miệng chờ sung” (Hải Minh, 2014), giáo viên có thể có một bài tập CNCN Nói rèn luyện “sức bật” ngôn ngữ cho sinh viên:



Mô tả nhiệm vụ CNCN Nói: *Anh/chị có một người bạn Đức đang học tiếng Việt và không hiểu rõ nghĩa của câu “há miệng chờ sung” trong bức tranh trên. Anh/chị hãy giải thích bằng tiếng Đức cho người bạn hiểu ý thành ngữ trên.*

Cách làm cũng tương tự như mô tả ở mục 4.2. Trong quá trình thử nghiệm đối với sinh viên trình độ tiếng B1-B2 tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức (NN & VH Đức), chúng tôi nhận thấy sinh viên cần nhiều hơn 10 giây để có thể biểu đạt được ý của câu ví dụ trên. Nhiều sinh viên “loay hoay” để tìm được từ “quả sung” trong tiếng Đức, trong khi để biểu đạt được ý câu này thì không nhất thiết phải dùng từ “quả sung”, mà chỉ cần dùng từ “hoa quả” hoặc dùng cách diễn đạt khác mà vẫn đảm bảo được mục đích giao tiếp, ví dụ diễn đạt theo hướng “không làm thì không có ăn”, “lười biếng thì không bao giờ thành công”, “người lười chỉ biết chờ đợi”, v.v. Ví dụ này cũng cho thấy vấn đề lớn nhất của sinh viên là họ chỉ nhìn vào mặt chữ và điều đó làm ảnh hưởng đến phản xạ.

Hiện tượng trên cũng đã được đề cập đến trong ví dụ sau đây của Lê Hoài Ân (2021, tr. 119):

“[...] nếu để diễn đạt ý lời gọi cá của Tấm cho người bạn Đức nắm được nội dung thì có cần thiết phải cố tra cứu từ ‘cá bóng’ hay không? ‘Cơm bạc, cơm vàng’ ở đây phải chăng chỉ là cơm ngon? ‘Cơm hẩm cháo hoa’ phải chăng là ngược lại? Khi biểu đạt ý của bài hát gọi cá bóng ở trên bằng tiếng Đức, Ingrid Kondrková (Honzak et al. 1991, tr. 101) đề xuất rất đơn giản: cá bóng = cá nhỏ; cơm vàng, cơm bạc = cơm ngon (good rice); cơm hẩm cháo hoa = cơm không ngon (bad rice), cụ thể: “Fischlein, Fischlein, komm zu mir, komm herbei, mein lieber Fisch, guten Reis, den bringe ich dir, doch vor schlechtem hüte dich!”¹⁴

Ví dụ trên cũng cho thấy tầm quan trọng của việc đưa hoạt động CNCN Nói vào dạy và học tiếng Đức. Nếu làm đều đặn, người học sẽ hiểu rõ bản chất thực sự của việc chuyển ngữ, đó là biểu đạt ý bằng vốn từ ngữ của mình và từ đó sẽ làm cho họ “phóng khoáng” hơn, bớt câu toan hơn khi diễn đạt và lúc đó việc sản sinh ngôn ngữ có thể diễn ra nhanh hơn. Nếu không “thoát li” khỏi mặt chữ thì sinh viên không thể nào phản ứng nhanh trong vòng 10 giây được. Ví dụ cũng cho thấy bản chất của CNCN là tìm phương án biểu đạt đảm bảo mục đích giao tiếp.

¹⁴ “Little fish, little fish, come to me, come here, my dear fish, good rice, I bring it to you, but beware of the bad rice” (dịch nghĩa sang tiếng Anh của Lê Hoài Ân).

Đây cũng là thông điệp của Lý thuyết dịch chức năng Đức (Reiß & Vermeer, 1991, tr. 96): “Bản dịch do mục đích dịch quyết định”. Ở ví dụ trên, mục đích dịch là giúp người bạn Đức hiểu được ý của câu văn, chứ không nhất thiết phải thể hiện “loại quả nào”¹⁵ dùng trong câu văn tiếng Việt. Nếu CNCN Nói được rèn luyện thường xuyên, sinh viên sẽ dần hình thành năng lực “lọc thông tin” và từ đó phản ứng ngôn ngữ sẽ nhanh hơn.

4.4. Chuyển ngữ lời bài hát

Như đã trình bày ở trên, giáo viên nên tìm những văn bản nguồn có nội dung dễ hiểu, ngắn, chủ đề hấp dẫn, gần gũi với sinh viên, ví dụ lời bài hát “Trốn tìm” của Đen Vâu (Trần, 2021) dưới đây:



*Có một cái cây trong một cái vườn
Trên những tán cây nở rộ những đóa hoa
Có hai đứa nhóc đang chơi trốn tìm
Tìm hoài tìm mãi nên quên lối về*

Mô tả nhiệm vụ CNCN Nói: Anh/chị có người bạn Đức đang học tiếng Việt và rất thích nhện điệu bài hát “Trốn tìm” của Đen Vâu. Anh/chị giúp giải thích cho người bạn Đức hiểu ý của lời bài hát trên.

Chúng tôi đã thử áp dụng bài tập trên với 10 học viên đang học B1 tiếng Đức tại một trung tâm tiếng Đức du học nghề ở Hà Nội với thời gian là 40 giây (10 giây đọc toàn bộ văn bản và 30 giây để họ diễn đạt ý bằng tiếng Đức và ghi âm vào điện thoại). 100% học viên không diễn đạt xong 4 ý bằng tiếng Đức trong thời gian đề ra. Học viên gặp khó khăn khi diễn đạt những từ ngữ như “tán cây”, “nở rộ”, “chơi trốn tìm”. Vì từ trước đến nay, học viên không được làm quen với hoạt động chuyển ngữ, cho nên khi đọc và thấy từ mới thì họ bị “sốc” và không đủ nhanh nhạy để đưa ra một phương án diễn đạt phù hợp. Nếu không có từ “tán cây” thì chỉ cần nói là “trên cây”, không biết cấu trúc “nở rộ” thì chỉ cần diễn đạt là “trên cây có/nhìn thấy/xuất hiện...những bông hoa đẹp” hoặc nếu không có từ “chơi trốn tìm” thì chỉ cần diễn đạt là “bọn trẻ chơi với nhau trong vườn và quên giờ về nhà”, v.v. Quan trọng nhất ở đây là phản ứng ngôn ngữ trong thời gian nhất định và biểu đạt được những ý chính, không nhất thiết phải dùng

¹⁵ Dù có biết từ “quả sung” trong tiếng Đức thì theo ý chúng tôi cũng không nên dùng từ đó trong ngữ cảnh trên vì nhiều người Đức có thể cũng không hình dung loại quả ấy như thế nào. Cho nên “quả sung” trong văn bản gốc nên biến thành quả khác dễ hiểu đối với người Đức. Ý ở đây là “tay quay miệng trẻ”, cho nên có rất nhiều cách diễn đạt. Người học phải diễn đạt ý bằng vốn từ ngữ của mình thì mới đảm bảo được tiêu chí phản ứng nhanh trong giao tiếp.

đúng từ hoặc đúng kiểu diễn đạt của tác giả văn bản nguồn. Ví dụ này một lần nữa cho thấy tầm quan trọng đặc biệt của các bài tập CNCN (kết hợp Nói và Viết) trong dạy và học tiếng Đức. Vấn đề lớn nhất của người học có thể là họ chuyển tự máy móc, chứ không chuyển ý; họ chỉ nhìn vào mặt chữ (nhìn vào cấu trúc bề mặt), mà không quan tâm đến cái “định diễn đạt” (intention) ẩn bên trong mặt chữ.

Trong quá trình luyện CNCN Nói cho sinh viên tiếng Đức tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN, giáo viên có thể yêu cầu sinh viên đọc văn bản, sau đó viết ra giấy phương án chuyển ngữ trong thời gian nhất định. Cách làm này dễ làm và vẫn đánh giá được năng lực “sản sinh ngôn ngữ” của sinh viên. Điểm lưu ý ở đây là: kết hợp chuyển ngữ “lược ý” theo hướng Đức - Việt, Việt - Đức; kết hợp nghe hoặc nghe-nhìn > sản sinh văn bản Nói/Viết; đọc > sản sinh văn bản Nói/Viết để cho các dạng bài tập phong phú hơn. Quan trọng là giáo viên ấn định thời gian để đo được một cách tương đối “tốc độ” sản sinh ngôn ngữ của sinh viên.

4.5. Chuyển ngữ danh ngôn, triết lý

Danh ngôn, những câu nói triết lý, truyền cảm hứng của những người nổi tiếng hiện rất phong phú và dễ tiếp cận trên các mạng xã hội. Chúng thường ngắn gọn, súc tích và rất phù hợp để sinh viên rèn luyện kỹ năng sản sinh ngôn ngữ. Ví dụ câu nói sau đây của Lão Tử bằng tiếng Đức với nghĩa là: “Việc học như chèo thuyền ngược dòng. Nếu dừng chèo thì dòng nước sẽ đẩy bạn ngược trở lại” (Krieghofer, 2019).



Giáo viên chiếu lên bảng cho sinh viên đọc văn bản nguồn (10 giây), sau đó che văn bản lại và yêu cầu sinh viên đưa ra một phương án theo cách hiểu của họ bằng tiếng Việt. Thời gian nghĩ để sắp xếp ý trong đầu khoảng 10 giây. Mới đầu, những bài tập này tạo áp lực tương đối lớn đối với sinh viên, nhưng “áp lực” cũng là cách “kích thích” sinh viên phản ứng nhanh nhẹn hơn nếu được luyện đều đặn, đặc biệt là qua đây giúp sinh viên biết cách đọc “lướt” (đọc quét) và lọc ý. Giáo viên che văn bản lại với mục đích “ép” sinh viên ghi nhớ ý thông qua “hình ảnh tri nhận” (scene) hình thành trong não bộ, giúp họ luyện cách “quên mặt chữ”, từ đó, họ quen dần với việc biểu đạt ý, chứ không phải biểu đạt nghĩa của từng từ cụ thể trong văn bản.

Có thể tăng độ khó của bài tập dạng này bằng những bài tập chuyển ngữ từ tiếng Việt sang tiếng Đức, ví dụ lấy những câu nói truyền cảm hứng của Thiền sư Thích Nhất Hạnh, thầy Giản Tư Trung, doanh nhân Đặng Lê Nguyên Vũ, v.v. Đưa những câu nói nổi tiếng của các vị nêu trên vào bài học không những giúp luyện phản ứng ngôn ngữ, luyện chuyển ngữ, chọn ý, lọc từ mà còn mang đến cho sinh viên và cả bản thân giáo viên những thông điệp tích cực để họ tự nhìn lại bản thân, tự rút ra những thông điệp cho chính họ.

4.6. Chuyển ngữ nội dung video ngắn, tiktok hoặc podcast (nghe – chuyển ngữ)

Phần trình bày ở trên đã giới thiệu những dạng bài tập chuyển ngữ có thể dùng để luyện phản ứng cho người học tiếng Đức nói chung và cho sinh viên tiếng Đức tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN nói riêng theo hướng là người học nghe - nhìn văn bản nguồn hoặc đọc văn bản nguồn. Để tăng độ khó của dạng bài tập CNCN Nói nhằm tăng tốc độ phản ứng cho sinh viên, giáo viên có thể dùng những video ngắn, tiktok hoặc các tệp âm thanh ngắn, sau đó cho sinh viên nghe, chứ không đọc văn bản và nói lại một ý hiểu của họ. Điểm chú ý ở đây là cần ấn định thời gian¹⁶, ví dụ nghe xong sau 5 hoặc 10 giây, sinh viên phải đưa ra ngay phương án chuyển ngữ.

Giáo viên có thể chuẩn bị 10 tiktok khác nhau và bật liên tiếp để tạo ra những “chuỗi phản ứng” liên tục trong giờ học theo chiều Đức - Việt, Việt - Đức. Giai đoạn đầu, sinh viên chưa quen, giáo viên có thể thực hiện các biến thể như nghe và nói lại theo chiều Việt - Việt, Đức - Việt, sau đó là các bài diễn đạt lại nội dung theo chiều Việt - Đức. Giáo viên cũng có thể dùng một văn bản nguồn (ví dụ tiếng Việt), sau đó một sinh viên diễn đạt ý hiểu bằng tiếng Việt (Việt - Việt), sinh viên khác diễn đạt lại ý theo chiều Việt - Đức, người khác nữa cũng biểu đạt lại ý theo chiều Việt - Đức, nhưng dùng những từ ngữ khác với sinh viên trước đó. Như vậy, chỉ cần một văn bản nguồn, giáo viên có thể yêu cầu 10 sinh viên liên tiếp đưa các phương án chuyển ngữ khác nhau.

Giáo viên có thể thay đổi một chút đề biến thể bài luyện nghe - chuyển ngữ Nói thành nghe - chuyển ngữ Viết. Ví dụ, sau khi sinh viên học xong chủ đề “Làm việc để làm gì?” trong sách thực hành tiếng, giáo viên có thể thu thập hoặc tự soạn một bài viết ngắn về chủ đề trên bằng tiếng Việt và đọc thật chậm¹⁷ cho sinh viên nghe từng câu một theo kiểu viết chính tả (mỗi câu có thể đọc chậm 3 lần). Nhiệm vụ của sinh viên là viết văn bản bằng tiếng Đức. Sau 3 lần đọc, họ phải hoàn thành một câu hoặc một ý. Dạng bài tập này nếu làm liên tục cũng luyện được cho sinh viên nghe (tiếng Việt) và viết tiếng Đức. Dưới đây là một ví dụ chúng tôi đã áp dụng đối với 10 học viên tiếng Đức B1+ tại một trung tâm ở Hà Nội:

“Lúc còn trẻ, nhiều người được bảo rằng kiếm tiền là tất cả. Trưởng thành hơn, họ mới nhận ra câu nói này không hề sai chút nào. Khi còn trẻ, chúng ta thường coi nhẹ giá trị đồng tiền mà chỉ để tâm đến niềm vui của bản thân. Chỉ đến lúc cuộc đời dội vào ta vài gáo nước lạnh, chúng ta mới chịu tỉnh ngộ. [...]” (Cersei, 2021).

Trong lớp học chúng tôi thử nghiệm, hầu hết học viên đều không viết được câu “Chỉ đến lúc cuộc đời dội vào ta vài gáo nước lạnh, chúng ta mới chịu tỉnh ngộ” vì họ không mạnh dạn diễn đạt theo hướng “chỉ đến khi gặp khó khăn về tài chính, họ mới biết là tiền quan trọng như thế nào”. Ví dụ này cũng cho thấy tầm quan trọng của dạng bài tập chuyển ngữ theo hướng người học luyện cách nhận biết từ khóa, ý chính và biểu đạt ý trong một khoảng thời gian nhất định.

¹⁶ Việc ấn định thời gian có thể nói là yếu tố quan trọng nhất vì đây là các bài tập luyện phản ứng. Ngoài ra, sinh viên sẽ học để bỏ dần tính “quá cầu toàn” trong diễn đạt khi thời gian không cho phép.

¹⁷ Trước khi đọc chậm từng câu cho sinh viên viết, giáo viên đọc cả văn bản để sinh viên nắm được ý tổng thể của văn bản nguồn. Giai đoạn đầu, giáo viên nên đọc thật chậm, tách ra thành những ý ngắn để người học có nhiều thời gian hơn suy nghĩ và sản sinh văn bản. Chúng tôi cho rằng viết chính tả trong dạy và học ngoại ngữ cần phải được quan tâm hơn nữa. Theo quan sát của chúng tôi, nhiều trung tâm dạy tiếng Đức chưa chú trọng đến hoạt động này, trong khi giới nghiên cứu phương pháp giảng dạy của Đức cho rằng viết chính tả đều đặn luyện cho người học nhiều kỹ năng quan trọng. Trong chương trình tiếng Việt dành cho bậc Tiểu học, những bài tập chính tả đóng một vai trò quan trọng. Viết chính tả không phải chỉ để luyện viết, mà chính là để ôn luyện từ vựng, cấu trúc, ngữ pháp, nghe hiểu. Nội dung này chúng tôi sẽ bàn sâu hơn trong một bài viết khác.

5. Thay cho lời kết và hướng nghiên cứu tiếp theo

Phần trình bày ở các mục trên của bài viết cho thấy những điểm cơ bản sau đây:

Để nâng cao tốc độ phản ứng ngôn ngữ cho người học tiếng Đức nói chung và sinh viên tiếng Đức tại Khoa NN & VH Đức, Trường ĐHNN, ĐHQGHN nói riêng, chúng tôi đề xuất nên thực hiện hoạt động CNCN Nói sau khi người học đã có A1. Khi đó, người học đã có những nền tảng nhất định về tiếng Đức và việc thực hiện các bài luyện CNCN Nói để nâng cao phản xạ ngôn ngữ sẽ trở nên hiệu quả hơn.

Để thực sự tạo cảm hứng cho người học và cả giáo viên khi thực hiện CNCN Nói, cần cần nhắc những yếu tố sau khi thiết kế bài tập, ví dụ cần nhắc về loại hình, độ dài văn bản, tính gần gũi, quen thuộc về chủ đề, chiều chuyên ngữ, tình huống giao tiếp, v.v. Đặc biệt, vì đây là những bài luyện phản xạ, giáo viên cần miêu tả tình huống giao tiếp thật rõ và ấn định thời gian cụ thể.

Để hoạt động CNCN Nói thực sự phát huy hiệu quả, giáo viên cần thực hiện đều đặn các dạng bài tập CNCN để tạo một thói quen “chuyên ngữ trong đầu” cho người học khi họ đọc, nghe một thông điệp nào đó trên các phương tiện truyền thông.

Tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN, hoạt động CNCN Nói¹⁸ không chỉ nên thực hiện trong giai đoạn học thực hành tiếng, mà có thể áp dụng cho nhiều môn học khác nữa tùy chuẩn đầu ra của môn học để rèn luyện cho sinh viên kỹ năng tóm lược văn bản và diễn đạt lại ý bằng vốn từ ngữ của bản thân.

Những loại hình hoạt động CNCN Nói giới thiệu trong bài viết này chỉ mang tính chất gợi ý. Giáo viên dạy thực hành tiếng cần tìm hiểu thêm về cách thực hiện CNCN Nói và Viết trong dạy và học ngoại ngữ để có thể sáng tạo ra nhiều loại hình bài tập rèn luyện năng lực tiếng cho người học một cách hệ thống và bài bản¹⁹, đặc biệt là nên biên soạn những bài luyện CNCN Nói gắn với chủ đề trong giáo trình thực hành tiếng, gắn với tiến độ học tập để tránh hiện tượng đưa ra những bài tập chuyên ngữ “xa rời” thực tiễn, quá sức đối với người học và từ đó làm nhụt nhuệ khí học tập của họ.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). *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).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Đức* (Ban hành theo Quyết định số 712/QĐ-BGDĐT ngày 09 tháng 02 năm 2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2022). *Hướng dẫn nội dung dạy học các môn chuyên cấp trung học phổ thông* (Ban hành kèm theo Công văn số 4171/BGDĐT-GDTrH ngày 26 tháng 08 năm 2022 của Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

¹⁸ Một số giảng viên dạy môn Ngôn ngữ học Đức (Lý thuyết tiếng) tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN cho biết thỉnh thoảng, họ có áp dụng một số bài tập chuyên ngữ Nói và Viết từ tiếng Đức sang tiếng Việt với mục đích kiểm tra xem sinh viên có hiểu nội dung cốt lõi của một định nghĩa, khái niệm hay không.

¹⁹ Theo quan sát của chúng tôi, một số trung tâm tiếng Đức ở Hà Nội như Tiếng Đức Rubin (<https://tiengducrubin.com/>), WBS (<https://wbstraining.vn/>), đã áp dụng những hình thức học tập ngoại khóa cho học viên đóng là hướng dẫn viên du lịch giới thiệu một số điểm du lịch cho giáo viên là người Đức. Hoàn toàn có thể áp dụng cách làm như vậy ngay từ giai đoạn học thực hành tiếng tại Khoa NN & VH Đức: Sinh viên đóng làm hướng dẫn viên dùng tiếng Đức giới thiệu cho khách (là thầy cô và các bạn trong lớp) tham quan khuôn viên của Trường ĐHNN, ĐHQGHN. Theo chúng tôi, những hoạt động này nếu được làm đều đặn, có hệ thống sẽ giúp sinh viên vượt qua được “sức ỳ” khi diễn đạt tiếng Đức, tạo cho họ niềm tin: tiếng Đức không phải là “bất khả học”.

- Cersei (24-7-2021). *Tại sao khi còn trẻ phải nỗ lực kiếm tiền thay vì rong ruổi trải nghiệm?* VTC NEWS. <https://vtc.vn/tai-sao-khi-con-tre-phai-no-luc-kiem-tien-thay-vi-rong-ruoi-trai-nghiem-ar626384.html>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin et al.
- Goethe-Institut. (n.d.). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Kapitel 4: Sprachverwendung, Sprachverwender und Sprachlernende. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/40404.htm>
- Goethe-Institut. (2015). *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene*. Modellsatz Erwachsene. Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom, & Universität Freiburg. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1_modellsatz_erwachsene.pdf
- Hayashi, A. (2002). *Gesprächsstil im Interaktionsprozeß - Deutsch und Japanisch im Kontrast*. Universität Tokyo Kagugei. https://u-gakugei.repo.nii.ac.jp/record/30445/files/03878929_53_09.pdf
- Hải Minh (20-01-2014). *Há miệng chờ sung, sung rơi ... cả thúng*. CAFEF. <http://cafef.vn/vi-mo-dau-tu/ha-mieng-cho-sung-sung-roi-ca-thung-2014011810334564015.chn>
- Honzak, F., Müllerrova, P., & Zakova, M. (1991). *Vietnamesische Märchen* (I. Kondrková, Trans.). Aventinum Praha.
- Kolb, E. (2011). *Wie stuft und prüft man Sprachmittlung?* *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(2), 177-194.
- Kriehofer, G. (2019, Januar 8). “*Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Hört man damit auf, treibt man zurück*”. Laotse (angeblich). Zitatforschung. <https://falschzitate.blogspot.com/2019/01/lernen-ist-wie-rudern-gegen-den-strom.html>
- Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz. Was muss der Dolmetscher wissen und können?* (Band 1). Europäischer Universitätsverlag.
- Lê, H. Á. (2017). Lý thuyết dịch chức năng trường phái Đức và đề xuất hướng thiết kế các bài tập luyện kỹ năng dịch. Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (Chủ biên), Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia 2017 *Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (13-27). NXB ĐHQGHN.
- Lê, H. Á. (2021). Người dịch là ‘ky mã’ hay là ‘ngựa’? Các loại bài tập rèn luyện kỹ năng biên dịch của sinh viên từ quan điểm Lý thuyết dịch chức năng Đức. Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (Chủ biên), Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia 2021 *Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (107-121). NXB ĐHQGHN.
- Lê, H. Á. (2022). Vai trò kỹ năng “chuyển ngữ chức năng-tình huống” (mediation) trong giáo dục ngoại ngữ và hướng thực hiện “chuyển ngữ viết” trong giờ học tiếng Đức tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường ĐHN, ĐHQG Hà Nội. Hội Ngôn ngữ học Việt Nam. & Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Đại học Công nghiệp Hà Nội (Chủ biên), Kỷ yếu Hội thảo Ngữ học toàn quốc 2022 *Ngôn ngữ học ứng dụng trong xu hướng hội nhập quốc tế* (110-122). NXB ĐHQGHN.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_08_29_ECEP_EN_web.pdf
- Reinmann, D. (2013). Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In D. Reinmann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (194-226). Narr Verlag.
- Reimann, D. (2014). *Sprachmittlung*. Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf
- Reimann, D. (2020). Sprachmittlung – Mediation im Fremdsprachenunterricht. Kompetenz und Bildungsziel. *Babylonia Journal of Language Education*, 3(1), 10-21.
- Reiß, K., & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (1. Aufl.). Niemeyer.
- Reiß, K., & Vermeer, H. J. (1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (2. Aufl.). Niemeyer.

- Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, (2.1), 53-77.
- Schöpp, F. (2014). Grundlagen. In R. Riether, M. Victoria & F. Schöpp (Hrsg.), *Kommunikativ stark: Sprachmittlung Spanisch*. Klett.
- Sinner, C. (2013). *Die Leipziger Schule der Übersetzungswissenschaft*.
http://www.carstensinner.de/Lehre/uebersetzungswissenschaft/dossiers2013/Dossier_LeipzigerSchule.pdf
- Stolze, R. (1997). Übersetzungstheorien. *Eine Einführung* (3. Auflage). Narr.
- Trần, H. G. (17-5-2021). *Lời bài hát Trốn tìm* - Đen Vâu. https://hoatieu.vn/loi-bai-hat-tron-tim-den-vau-208245#mcetoc_1f5iumtv11
- Wagner, W. R. (2019). *Übungen zur mündlichen Kommunikation*. Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft.
- ZfA. (2009). *Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*.
https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=2

SOME TYPES OF ORAL LANGUAGE MEDIATION EXERCISES TO IMPROVE LANGUAGE REACTIONS FOR STUDENTS IN LEARNING GERMAN

Le Hoai An

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam*

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) 2001 and the Companion Volume for the CEFR in 2018 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors) provide foreign language teachers with particularly important information for their lessons in Europe and in many countries around the world. Based on an analysis of the recommendations and suggestions presented in the CEFR and selected research works on language mediation in foreign language teaching by German scholars, the article will deal with the most important types of oral language mediation exercises in foreign language classes in general and in German classes in particular. In addition, several types of practice of oral language mediation are proposed in combination with other skills such as hearing, seeing, listening and reading, in order to improve the speed and quick wit of oral text production of students at the Faculty of German Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), mediation, oral mediation, purpose of communication, text production

KHẢO SÁT XU HƯỚNG TIÊU DÙNG PHIM TRUYỀN HÌNH HÀN QUỐC TẠI VIỆT NAM

Cao Thị Hải Bắc*

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 14 tháng 9 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 10 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Bài viết sử dụng phương pháp điều tra bảng hỏi để khảo sát xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc tại Việt Nam. Xu hướng đầu tiên được nhận thấy là tỷ lệ thường xuyên xem chiếm trên 50%. Thứ hai, khi lựa chọn hình thức xem phim, phần lớn khán giả Việt sẵn sàng trả phí cho các dịch vụ xem phim có bản quyền cũng như lựa chọn các dịch vụ kết nối internet nhiều hơn là xem thông qua các kênh trên đài truyền hình. Thứ ba, nội dung/kịch bản phim, thể loại tâm lý tình cảm là những yếu tố được nhiều đáp viên đề cao nhất.

Từ khóa: Hallyu, phim truyền hình Hàn Quốc, xu hướng tiêu dùng

1. Đặt vấn đề

Phim truyền hình Hàn Quốc là lĩnh vực Hallyu được du nhập sớm nhất vào Việt Nam từ cuối những năm 1990. Theo đó, lịch sử nghiên cứu học thuật về Hallyu nói chung và phim truyền hình Hàn Quốc nói riêng tại Việt Nam đã có bề dày khoảng 30 năm. Các học giả Việt Nam đang quan tâm đến Hallyu theo ba hướng chính: (1) nghiên cứu tổng quan về Hallyu với các công trình tiêu biểu như Lý Xuân Chung (2013), Tạ Thị Lan Khanh (2014), Trần Thị Hường, Cao Thị Hải Bắc & Hà Thu Hường (2020), v.v... (2) phân tích ảnh hưởng của Hallyu tại Việt Nam như Phan Thị Oanh (2013), Trần Thị Hường & Cao Thị Hải Bắc (2014), v.v... (3) xu hướng tiếp nhận hay tiêu dùng Hallyu tại Việt Nam với các nghiên cứu nổi bật như Đặng Thiệu Ngân (2014, 2017), Phan Thị Thu Hiền (2016), Cao Thị Hải Bắc (2020, 2022), v.v... cùng các báo cáo điều tra khảo sát định kỳ của các tổ chức uy tín như KOFICE, KOCCA, v.v... Có thể thấy nhóm nghiên cứu thứ nhất và thứ hai đang chiếm tỷ lệ áp đảo trong khi số lượng nhóm nghiên cứu thứ ba tương đối hạn chế. Ở nhóm thứ ba, các tác giả cố gắng chỉ ra xu hướng tiếp nhận/tiêu dùng Hallyu đang ở mức độ nào? theo cách thức nào? bằng phương tiện gì? v.v... Tuy nhiên, một hạn chế của phần lớn các nghiên cứu này là chưa phân tích được sự khác biệt về xu hướng tiêu dùng Hallyu theo một số yếu tố như độ tuổi, vùng miền, v.v...

Nắm rõ được hạn chế trong các nghiên cứu hiện có, bài viết này đặt mục đích vào khảo sát xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc vốn là lĩnh vực vẫn luôn được yêu thích trong nhiều khảo sát gần đây. Bên cạnh đó, mục đích thứ hai của nghiên cứu này là làm rõ sự khác biệt về xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc theo vùng miền và độ tuổi.

2. Phương pháp và phạm vi nghiên cứu

Về phương pháp nghiên cứu, ngoài việc tham khảo các nghiên cứu đi trước gồm sách, báo, luận án..., nghiên cứu này sử dụng chủ yếu phương pháp điều tra bảng hỏi trực tuyến bằng

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: haibac86@gmail.com

Google form. Khảo sát được KOCCA - Cơ quan nội dung sáng tạo Hàn Quốc tại Việt Nam tài trợ. Để xử lý dữ liệu, nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích tỷ lệ % các phương án trả lời và phân tích bảng chéo để làm rõ sự khác biệt theo vùng miền, độ tuổi.

Về phạm vi nghiên cứu, sau khi khảo sát từ ngày 04/04/2023 đến ngày 30/05/2023, nhóm nghiên cứu thu về được 1025 phiếu hợp lệ. Đối tượng khảo sát thuộc bốn nhóm tuổi: 13-18, 19-25, 26-35 và 36-45. Lý do lựa chọn các nhóm tuổi này là vì đây là lứa tuổi thanh thiếu niên và trung niên có nhiều quan tâm cũng như nhiều cơ hội tiêu dùng đối với sản phẩm văn hoá Hàn Quốc hơn các nhóm tuổi khác. Hơn nữa, với đặc tính của tuổi trẻ, nhóm tuổi này cũng tiêu dùng các sản phẩm văn hóa Hàn Quốc ở nhiều lĩnh vực đa dạng hơn các nhóm tuổi khác. Trong đó, có 693 người trả lời ở miền Bắc, 162 người ở miền Trung, và 170 người ở miền Nam. Số đáp viên ở các thành phố lớn tương ứng với từng miền là 564 người ở Hà Nội, 131 người ở Huế, 150 người ở TP. Hồ Chí Minh (TP. HCM).

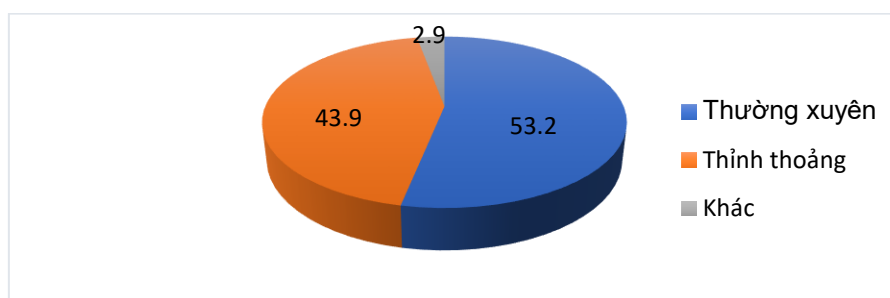
Về nội dung khảo sát, bảng hỏi xoay quanh các câu hỏi về xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc với các nội dung như: tần suất tiêu dùng, bộ phim/ diễn viên được yêu thích, loại hình và hình thức tiêu dùng, tiêu chí tiêu dùng, xu hướng tiêu dùng trong tương lai. Đây cũng là các nội dung được lựa chọn khảo sát về xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc do KOCCA thực hiện trong 2 năm gần đây. Do vậy, việc tiếp tục khảo sát các nội dung này sẽ giúp cho kết quả khảo sát năm nay có tính kế thừa và có thể so sánh điểm tương đồng hay khác biệt với các kết quả khảo sát của các năm trước.

3. Tần suất tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc

Trong khảo sát này, trong 97,1% đáp viên trả lời có xem phim Hàn Quốc thì tỷ lệ thường xuyên xem chiếm áp đảo với 53,2% và tỷ lệ trả lời là thỉnh thoảng xem đạt 43,9%.

Biểu đồ 1

Tần suất xem phim truyền hình Hàn Quốc



Mặc dù không thấy rõ sự khác biệt giữa các nhóm tuổi nhưng tần suất xem phim truyền hình Hàn Quốc có sự khác biệt giữa các vùng miền như bảng 1 dưới đây.

Bảng 1

Khác biệt vùng miền về tần suất xem phim truyền hình Hàn Quốc

STT	Vùng miền	Kết quả	Tần suất xem			
			TX	TT		
1	Miền Bắc	Hà Nội	Số lượng	564	301	236
			Tỷ lệ %	55.0	53	42

	Các tỉnh khác	Số lượng	129	58	58
		Tỷ lệ %	12.6	45	45
2	Miền Trung	Số lượng	131	58	70
		Tỷ lệ %	12.8	44	53
	Các tỉnh khác	Số lượng	31	15	16
		Tỷ lệ %	3.0	48	52
3	Miền Nam	Số lượng	150	80	63
		Tỷ lệ %	14.6	53	42
	Các tỉnh khác	Số lượng	20	13	7
		Tỷ lệ %	2.0	65	35

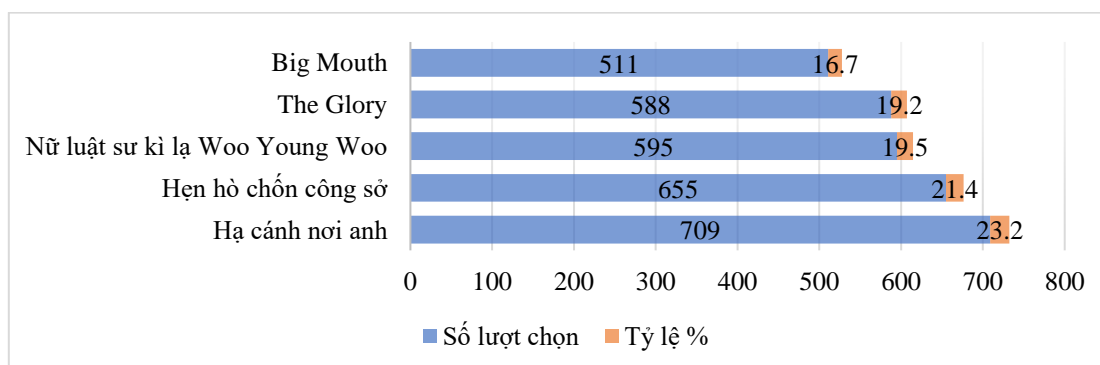
Bảng 1 cho thấy miền Bắc và miền Nam có xu hướng thường xuyên xem phim truyền hình Hàn Quốc cao hơn miền Trung. Cụ thể, số đáp viên tại Hà Nội và TP. HCM thường xuyên xem phim truyền hình Hàn Quốc chiếm tỷ lệ lần lượt là 53% và 53% trong khi tỷ lệ này ở Huế là 44%. Sự khác biệt này được khẳng định với độ tin cậy 90% ($P = 0,08$).

4. Bộ phim và diễn viên được yêu thích

Kết quả khảo sát về bộ phim truyền hình và diễn viên Hàn Quốc được yêu thích nhất như sau:

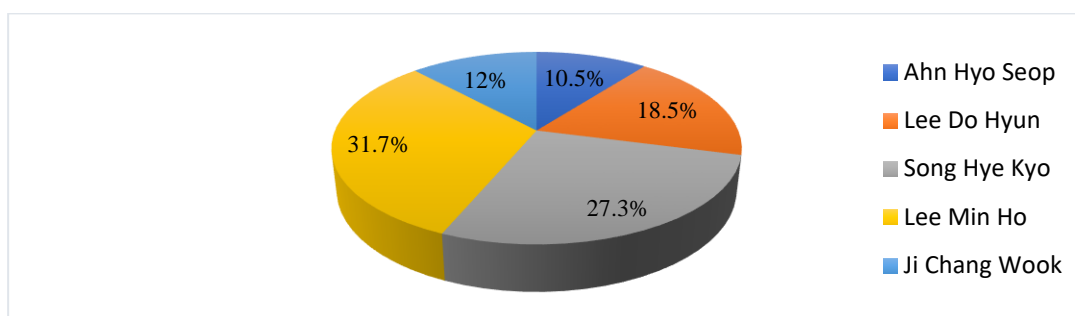
Biểu đồ 2

Top 5 phim truyền hình được yêu thích nhất



Biểu đồ 3

Top 5 diễn viên được yêu thích nhất



Trong top 5 bộ phim truyền hình được yêu thích nhất thì bộ phim *Hạ cánh nơi anh* giữ vị trí số 1 với 23,2% (709/3058 lượt chọn). Vị trí thứ hai đến thứ năm thuộc về các bộ phim lần lượt là *Hẹn hò chốn công sở* (21,4%), *Nữ luật sư kì lạ Woo Young Woo* (19,5%), *The Glory* (19,2%), *Big Mouth* (16,7%). Khảo sát này hầu như không tìm thấy sự khác biệt giữa các vùng miền trong việc xếp hạng các bộ phim truyền hình Hàn Quốc được yêu thích.

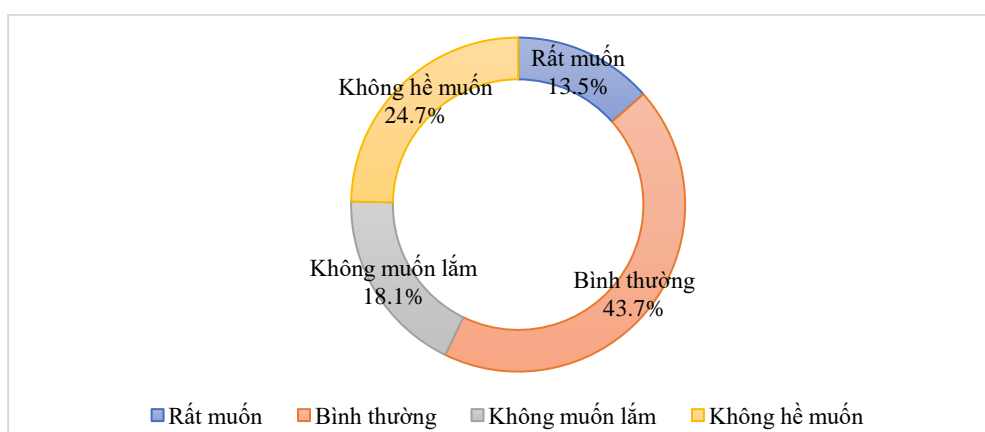
Trong top 5 diễn viên được yêu thích nhất, Lee Min Ho đang giành vị trí quán quân với tỷ lệ bình chọn đạt 31,7%. Tiếp đến là Song Hye Kyo với 27,3%, Lee Do Hyun 18,5%, Ji Chang Wook 12% và Ahn Hyo Seop 10,5%. So sánh với báo cáo về Hallyu của KOCCA năm 2022 có thể thấy Lee Min Ho vẫn giữ vững được ngôi vị nam diễn viên được yêu thích nhất năm 2023 tại Việt Nam với tỷ lệ bình chọn năm 2022 là 45,9% và năm 2023 là 31,7%. Tuy nhiên, nếu như năm 2022, Son Ye Jin (27,3%) là nữ diễn viên được yêu thích nhất thì năm 2023 ngôi vị này lại thuộc về nữ diễn viên Song Hye Kyo (27,3%).

Tùy thuộc vùng miền, tình thành mà xu hướng bình chọn diễn viên được yêu thích nhất lại có sự khác biệt. Lee Min Ho là diễn viên được yêu thích nhất tại Hà Nội (29,6%), Huế (40,7%), TP HCM (44,1%) và các tỉnh khác thuộc miền Nam (37,5%) nhưng Song Hye Kyo lại là diễn viên được yêu thích nhất tại các tỉnh khác thuộc miền Bắc (33,3%), các tỉnh khác thuộc miền Trung (60%) và các tỉnh khác thuộc miền Nam (37,5%). Với giá trị $P < 0,05$ thì có đủ ý nghĩa thống kê để khẳng định tồn tại sự khác biệt giữa các vùng miền này với độ tin cậy 95%. Nếu xét theo nhóm tuổi thì có thể thấy Lee Do Hyun là diễn viên được yêu thích nhất ở nhóm tuổi 13-18 (41,7%) và nhóm tuổi 19-25 (27,6%). Trong khi đó, nhóm tuổi 26-35 (45%) và nhóm tuổi 36-45 (54,5%) lại bình chọn nhiều nhất cho Lee Min Ho.

Tần suất xem phim cao đã phản ánh mức độ yêu thích phim truyền hình Hàn Quốc của khán giả Việt tương đối mạnh. Tuy nhiên, khi hỏi “Bạn có muốn thay đổi ngoại hình để giống với các diễn viên Hàn Quốc không?” thì khảo sát này lại thu được kết quả khá thú vị.

Biểu đồ 4

Mong muốn thay đổi giống diễn viên



Kết quả khảo sát cho thấy khán giả Việt Nam yêu thích xem phim truyền hình Hàn Quốc nhưng không theo xu hướng vì yêu thích phim nên muốn thay đổi ngoại hình để giống với các diễn viên Hàn Quốc. Số đáp viên trả lời là rất muốn chỉ chiếm 13,5%, trong khi tổng số đáp viên trả lời là không muốn lắm và không hề muốn là 42,8% và số đáp viên trả lời là bình thường chiếm 43,7%. Điều này phần nào phản ánh rằng khán giả Việt đang tiêu dùng phim ảnh Hàn Quốc với một thái độ điềm tĩnh và bảo hòa hơn chứ không quá cuồng nhiệt như những giai đoạn đầu khi phim ảnh Hàn Quốc mới du nhập vào Việt Nam. Mặt khác, kết quả khảo sát này

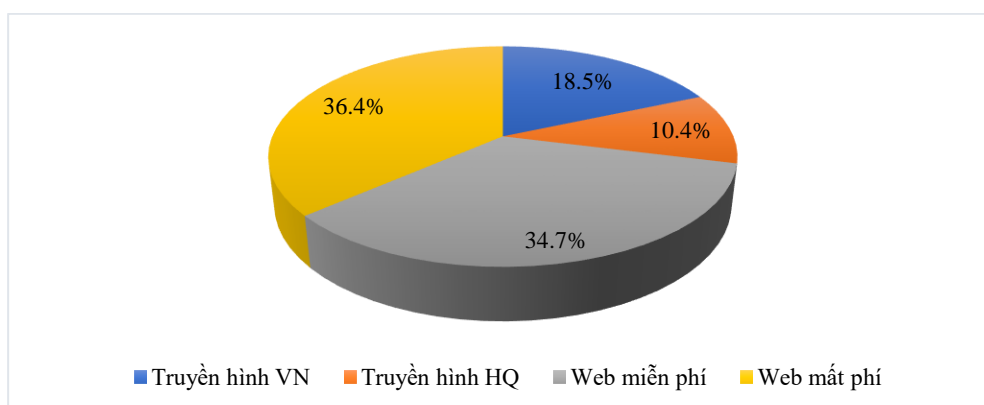
cũng phần nào phản ánh xu hướng tiêu dùng Hallyu của người Việt là hòa nhập nhưng không hòa tan.

5. Thể loại và hình thức tiêu dùng

Kết quả khảo sát cho thấy người Việt Nam có xu hướng sẵn sàng trả phí cho dịch vụ xem phim Hàn Quốc có bản quyền.

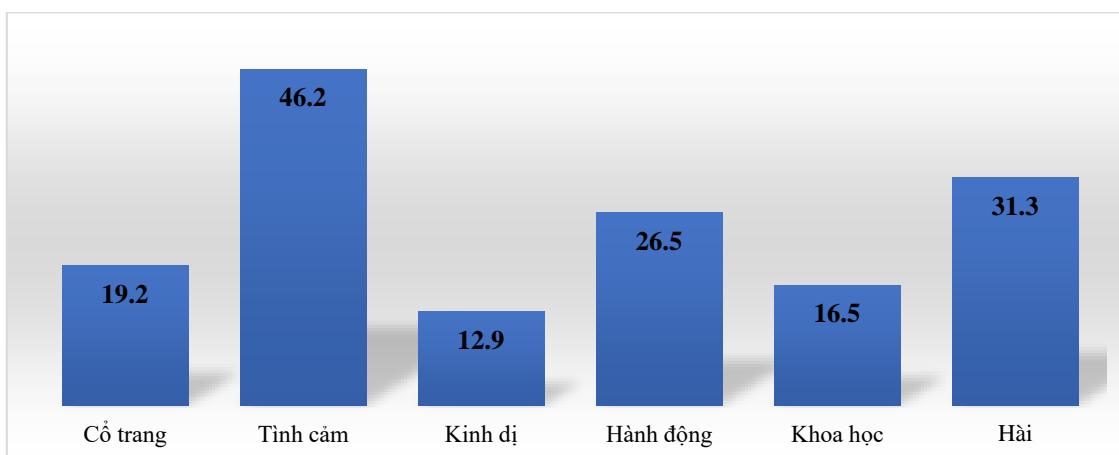
Biểu đồ 5

Hình thức xem phim Hàn Quốc



Hình thức xem phim Hàn Quốc được lựa chọn nhiều nhất chiếm 36,4% là sử dụng dịch vụ xem phim bản quyền có trả phí như: Netflix, HBO Go, VieON, Galaxy Play, FPT PLAY, v.v... Lựa chọn này cũng đồng nhất với kết quả khảo sát về xu hướng tiêu dùng Hallyu năm 2022 của KOCCA. Theo kết quả khảo sát năm 2022, FPT PLAY (96,1%) cũng là truyền hình OTT trong nước và Netflix (94,6%) là truyền hình OTT nước ngoài được đông người tiêu dùng Việt Nam lựa chọn nhất. Một lần nữa, có thể khẳng định rằng người Việt có xu hướng không ngại trả phí khi tiêu dùng các sản phẩm dịch vụ liên quan đến phim truyền hình Hàn Quốc. Hay nói cách khác, khi tiêu dùng các sản phẩm liên quan đến phim truyền hình, khán giả Việt quan tâm đến yếu tố chất lượng hơn yếu tố giá thành. Hình thức xem phim phổ biến thứ hai ở cả khảo sát năm 2022 và khảo sát năm 2023 lần này đều là sử dụng các trang web xem phim miễn phí như: Zing TV, Vuvichill.com, Youtube.com, v.v... với 34,7%. Đáng chú là phần lớn người tiêu dùng Việt Nam đang lựa chọn hình thức xem phim Hàn Quốc thông qua các dịch vụ có kết nối internet nhiều hơn là hình thức xem thông qua các kênh phát sóng trên đài truyền hình. Tỷ lệ xem phim Hàn Quốc thông qua các kênh được phát sóng trên các đài truyền hình của Việt Nam chỉ chiếm 18,5% và thông qua các kênh được phát sóng trên các đài truyền hình của Hàn Quốc là 10,4%. Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin, dường như hình thức xem phim thông qua các dịch vụ kết nối internet trở nên tiện lợi và nhanh chóng hơn các hình thức phát sóng truyền thống thông qua đài truyền hình.

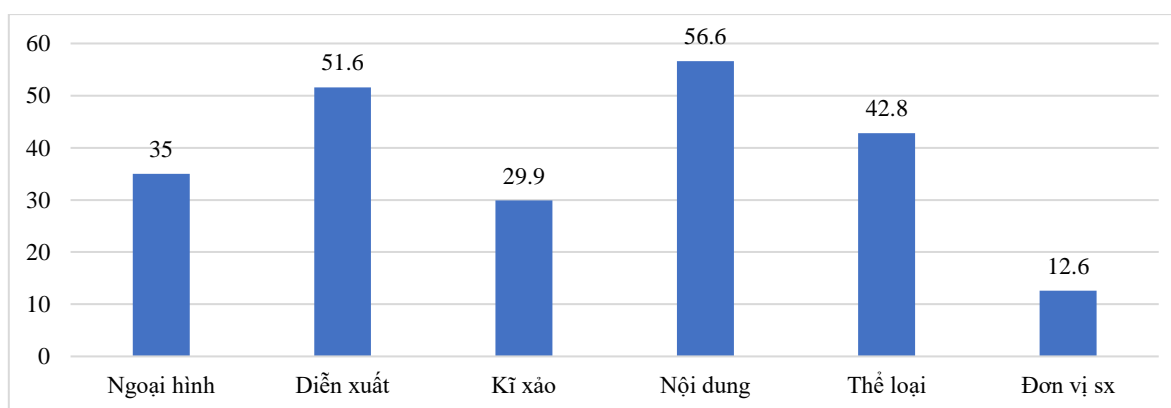
Về thể loại phim truyền hình Hàn Quốc, mỗi đối tượng lại có thể có những sở thích khác nhau đối với các thể loại phim. Trong khảo sát lần này, chúng tôi đưa ra 6 thể loại phim cho các đáp viên lựa chọn bao gồm: Phim lịch sử/cổ trang, Phim tâm lý/ tình cảm, Phim kinh dị, Phim hành động/trình thám, Phim khoa học viễn tưởng, Phim hài. Biểu đồ dưới đây sẽ cho biết khán giả Việt Nam đang có xu hướng tiêu dùng nhiều nhất với thể loại phim nào.

Biểu đồ 6*Thể loại phim Hàn Quốc yêu thích (%)*

Biểu đồ 6 đã thể hiện rõ xu hướng tiêu dùng các thể loại phim. 46,2% là tỷ lệ cao nhất lựa chọn thể loại Phim tâm lý tình cảm. Phim hài được yêu thích ở vị trí thứ 2 với 31,3% và vị trí thứ 3 là Phim hành động/trình thám. Phim cổ trang, Phim khoa học viễn tưởng và Phim kinh dị lần lượt chiếm vị trí thứ 4, 5, 6 với tỷ lệ % lần lượt là 19,2%, 16,5% và 12,9%. Thứ tự lựa chọn này hoàn toàn trùng khớp với kết quả khảo sát về Hallyu của KOCCA năm 2022. Tuy nhiên, ở khảo sát năm 2022 không đề cập đến thể loại Phim khoa học viễn tưởng. Kết quả này không có sự khác biệt giữa các vùng miền và nhóm tuổi. Tức là, dù là người miền Bắc, Trung, Nam hay nhóm tuổi nào thì xu hướng chung vẫn là yêu thích nhất thể loại Phim tâm lý tình cảm và ít yêu thích nhất thể loại Phim kinh dị.

6. Tiêu chí lựa chọn tiêu dùng

Về tiêu chí lựa chọn khi xem phim truyền hình Hàn Quốc, nhóm khảo sát đã đưa ra 6 tiêu chí bao gồm: Ngoại hình của diễn viên, Diễn xuất của diễn viên, Kỹ xảo điện ảnh, Thể loại phim, Đơn vị sản xuất (KBS, MBC, SBS,).

Biểu đồ 7*Tiêu chí lựa chọn xem phim Hàn Quốc (%)*

Theo biểu đồ trên, xu hướng lựa chọn tiêu chí khi xem phim truyền hình Hàn Quốc có mức độ ưu tiên khác nhau. Trong đó, nội dung/kịch bản phim được nhiều đáp viên đề cao nhất với 56,6%. Khả năng diễn xuất của diễn viên được xem là yếu tố quan trọng thứ 2 với 51,6%.

Các tiêu chí còn lại được đánh giá ở mức ít quan trọng hơn với tỷ lệ lần lượt là Thẻ loại (42,8%), Ngoại hình (35%), Kỹ xảo điện ảnh (29,9%) và Đơn vị sản xuất (12,6%).

Nếu so sánh kết quả trả lời của các vùng miền sẽ thấy sự khác biệt với mức ý nghĩa thống kê $P < 0,05$ ($P = 0,04$), độ tin cậy 95%.

Bảng 2

Khác biệt vùng miền về tiêu chí lựa chọn xem phim Hàn Quốc

STT	Vùng miền	Kết quả		Ngoại hình	Diễn xuất	Kỹ xảo	Nội dung	Thẻ loại	Đơn vị SX
1	Miền Bắc	Số lượng	693	244	282	201	390	297	91
		Tỷ lệ %	67,6	35,2	49,9	29	56,3	42,9	13,1
2	Miền Trung	Số lượng	162	56	79	41	85	67	16
		Tỷ lệ %	15,8	34,6	48,8	25,3	52,5	41,4	9,9
3	Miền Nam	Số lượng	170	59	104	64	105	75	22
		Tỷ lệ %	16,6	34,7	61,2	37,6	61,8	44,1	12,9

Khi lựa chọn phim truyền hình Hàn Quốc, nếu như miền Bắc và miền Trung đều quan tâm đến các tiêu chí theo thứ tự giảm dần là: Nội dung => diễn xuất => thẻ loại => ngoại hình => kỹ xảo điện ảnh => đơn vị sản xuất thì thứ tự ưu tiên của khu vực miền Nam lại là: Nội dung => diễn xuất => thẻ loại => kỹ xảo điện ảnh => ngoại hình => đơn vị sản xuất. Như vậy, điểm chung rõ nét nhất giữa 3 miền Bắc, Trung, Nam là coi trọng hàng đầu yếu tố nội dung/kịch bản phim (56,3%; 52,5%; 61,8%) và yếu tố đơn vị sản xuất phim (13,1%; 9,9%; 12,9%) hầu như không có nhiều ảnh hưởng chi phối đến việc quyết định lựa chọn một bộ phim để xem.

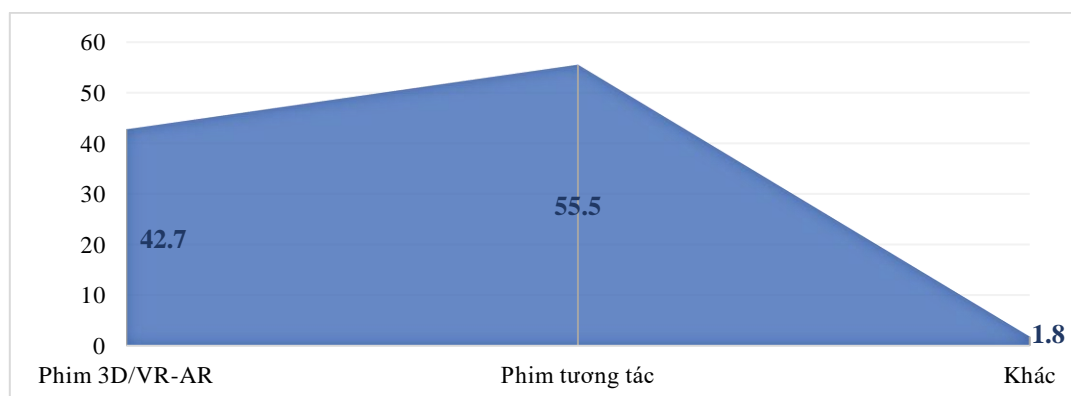
Kết quả phân tích thống kê cho thấy do $P > 0,1$ nên không đủ ý nghĩa thống kê để khẳng định rằng có sự khác biệt giữa các nhóm tuổi trong việc lựa chọn tiêu chí xem phim Hàn Quốc.

7. Dự báo xu hướng tiêu dùng tương lai

Ngoài việc khảo sát thực trạng về xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc hiện nay của người Việt Nam, nghiên cứu này còn muốn đưa ra một số dự báo về xu hướng tiêu dùng trong tương lai.

Biểu đồ 8

Xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc trong tương lai



Kết quả khảo sát cho thấy 55,5% đáp viên chia sẻ mong muốn trong tương lai sẽ có nhiều phim truyền hình Hàn Quốc được sản xuất theo công nghệ tăng tương tác với khán giả. Với trình độ khoa học công nghệ ngày càng phát triển, nhân loại đã tạo ra nhiều bộ phim hoạt hình hay phim ngắn tập có sử dụng trí tuệ nhân tạo - AI để người xem có thể tương tác với các nhân vật trong phim. Tuy nhiên, cho đến nay, công nghệ này vẫn chưa được ứng dụng vào các phim truyền hình. Trong tương lai, nếu các phim truyền hình cũng có những phân cảnh sử dụng công nghệ AI giúp khán giả có thể tương tác với các diễn viên mình hâm mộ trong phim thì mức độ yêu thích và sức tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc được dự báo sẽ tăng lên rất nhiều.

Bên cạnh đó, 42,7% mong muốn trong tương lai Hàn Quốc sẽ sản xuất các phim truyền hình 3D hay sử dụng công nghệ thực tế ảo (VR) và thực tế ảo tăng cường (AR). Các công nghệ này sẽ giúp người xem như được đặt chân đến Hàn Quốc, hòa mình vào các cảnh phim, tận mắt ngắm nhìn các diễn viên ngoài đời thực, v.v... Điều này góp phần làm tăng sức hút của phim Hàn Quốc với khán giả Việt Nam nói riêng và khán giả yêu thích phim truyền hình Hàn Quốc nói chung. Bên cạnh đó, 1,8% ý kiến khác chủ yếu là không quan tâm hoặc không có câu trả lời.

8. Kết luận

Khảo sát này đã làm rõ một số xu hướng tiêu dùng phim truyền hình Hàn Quốc như sau:

Thứ nhất, trên 90% đáp viên được khảo sát có xem phim truyền hình Hàn Quốc, trong đó, xu hướng thường xuyên xem chiếm trên 50%. Xu hướng này ở khu vực miền Bắc và miền Nam rõ nét hơn ở miền Trung.

Thứ hai, top 5 bộ phim được yêu thích nhất theo thứ tự từ cao đến thấp là: *Hạ cánh nơi anh* => *Hẹn hò chốn công sở* => *Nữ luật sư kì lạ Woo Young Woo* => *The Glory* => *Big Mouth*. Khảo sát này hầu như không tìm thấy sự khác biệt giữa các vùng miền trong xu hướng xếp hạng các bộ phim truyền hình Hàn Quốc được yêu thích. Bên cạnh đó, top 5 diễn viên được yêu thích nhất theo thứ tự từ cao đến thấp là: Lee Min Ho => Song Hye Kyo => Lee Do Hyun => Ji Chang Wook => Ahn Hyo Seop. Xét sự khác biệt theo vùng miền thì Lee Min Ho là diễn viên được yêu thích nhất tại Hà Nội, Huế, TP. HCM và các tỉnh khác thuộc miền Nam nhưng Song Hye Kyo lại là diễn viên được yêu thích nhất tại các tỉnh thành khác thuộc cả 3 miền. Nếu xét theo nhóm tuổi thì có thể thấy Lee Do Hyun là diễn viên được yêu thích nhất ở nhóm tuổi 13-18 và nhóm tuổi 19-25. Trong khi đó, nhóm tuổi 26-35 và nhóm tuổi 36-45 lại bình chọn nhiều nhất cho Lee Min Ho.

Thứ ba, khán giả Việt Nam yêu thích xem phim truyền hình Hàn Quốc nhưng không theo xu hướng vì yêu thích nên muốn thay đổi ngoại hình để giống với các diễn viên Hàn Quốc. Tuy nhiên, nếu nhìn theo nhóm tuổi thì càng là nhóm trẻ tuổi thì tỷ lệ muốn thay đổi ngoại hình để giống với các diễn viên Hàn Quốc càng cao.

Thứ tư, xu hướng lựa chọn hình thức xem phim Hàn Quốc phổ biến nhất là sử dụng dịch vụ xem phim bản quyền có trả phí như: Netflix, HBO Go, VieON, Galaxy Play, FPT PLAY, v.v... Tức là, khi tiêu dùng các sản phẩm liên quan đến phim truyền hình, khán giả Việt quan tâm đến yếu tố chất lượng hơn yếu tố giá thành. Đáng chú ý là phần lớn người tiêu dùng Việt Nam đang lựa chọn hình thức xem phim Hàn Quốc thông qua các dịch vụ có kết nối internet nhiều hơn là hình thức xem thông qua các kênh phát sóng trên đài truyền hình. Bên cạnh đó, thể loại phim được yêu thích nhất là phim tâm lý tình cảm. Các vị trí tiếp theo từ cao đến thấp thuộc về các thể loại lần lượt là phim hài, phim hành động, trinh thám, phim cổ trang, phim

khoa học viễn tưởng, phim kinh dị.

Thứ năm, khi xem phim truyền hình Hàn Quốc, người Việt có xu hướng đề cao nhất yếu tố nội dung/kịch bản phim. Khả năng diễn xuất của diễn viên được xem là yếu tố quan trọng thứ 2. Các tiêu chí còn lại như thể loại, ngoại hình, kỹ xảo điện ảnh, đơn vị sản xuất được đánh giá ở mức ít quan trọng hơn với tỷ lệ dưới 50%.

Thứ sáu, về dự báo xu hướng tiêu dùng tương lai, trên 50% đáp viên chia sẻ mong muốn trong tương lai sẽ có nhiều phim truyền hình Hàn Quốc được sản xuất theo công nghệ tăng tương tác AI với khán giả. Bên cạnh đó, gần 50% mong muốn Hàn Quốc sẽ sản xuất các phim truyền hình 3D hay sử dụng công nghệ thực tế ảo (VR) và thực tế ảo tăng cường (AR) để giúp người xem có thể hòa mình vào các cảnh quay như ngoài đời thực.

Tài liệu tham khảo

- Cao Thị Hải Bắc (2020). Các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức và lối sống của thanh thiếu niên Việt Nam sau khi tiếp nhận Hallyu. *Tạp chí Hàn Quốc học*, 3(33), 3-11.
- Cao Thị Hải Bắc (2022). Hiện trạng tiếp nhận Hallyu thời kì hậu covid 19 và hàm ý chính sách cho phát triển công nghiệp văn hóa tại Việt Nam. Kì yếu Hội thảo quốc tế *Hàn Quốc học từ góc nhìn Đông Nam Á* (tr. 124-157). Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN.
- Jeong Kil Hwa (2021). 2021 글로벌 한류 트렌드 (*Khuynh hướng Hallyu toàn cầu năm 2021*). KOFICE.
- KOCCA (2021). 2021 베트남 한류 동향 변화 조사 결과 (*Khảo sát về biến đổi xu hướng tiếp cận Hallyu tại Việt Nam năm 2021*).
- KOCCA (2022). 2022 베트남 한류 동향 변화 조사 결과 (*Khảo sát về biến đổi xu hướng tiếp cận Hallyu tại Việt Nam năm 2022*).
- Lý Xuân Chung (2012). Ảnh hưởng của Hàn lưu đến các nước châu Á và nguyên nhân. Kì yếu Hội thảo *Viet Nam - Korea Relationship in the past, the present and the future* (tr. 76-85).
- Phan Thị Thu Hiền (2016). Điểm mạnh và điểm yếu của Hàn lưu (so sánh với Nhật lưu). Kì yếu Hội thảo khoa học quốc tế KF2016: *Nghiên cứu, giảng dạy ngữ pháp tiếng Hàn và văn hóa xã hội Hàn Quốc* (tr. 83-132). TP. Hồ Chí Minh
- Trần Thị Hương & Cao Thị Hải Bắc (2015). *Ảnh hưởng của Hàn lưu tại Việt Nam: Nhìn từ góc độ liên ngành*. *Tạp chí Hàn Quốc học*, 4, 3-25.
- Trần Thị Hương, Cao Thị Hải Bắc & Hà Thu Hương (2020). *Ảnh hưởng của Hallyu đến nhận thức và lối sống của thanh thiếu niên Việt Nam*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Tạ Thị Lan Khanh (2014). Hallyu, sức mạnh truyền thông văn hóa Hàn Quốc. *Tạp chí Văn hóa Nghệ thuật*, 355.
- Đặng Thiều Ngân (2014). Làn sóng Hallyu ở Việt Nam. *Tạp chí Hàn Quốc học*, 2(8), 32-48.
- Đặng Thiều Ngân (2017). *Ảnh hưởng của văn hóa Hàn Quốc (Hallyu) đối với văn hóa Việt Nam đương đại* (Luận án tiến sĩ Văn hóa học). Học viện Khoa học xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.
- Phan Thị Oanh (2013). *Ảnh hưởng của Làn sóng văn hóa Hàn Quốc tới văn hóa tiêu dùng của giới trẻ Việt Nam* (Luận văn thạc sĩ). Trung tâm nghiên cứu Hàn Quốc - Viện Nghiên cứu Đông Bắc Á.

SURVEY OF K-DRAMA CONSUMPTION TRENDS IN VIETNAM

Cao Thi Hai Bac

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Using the survey method of questionnaire, this study aims to investigate K-Drama consumption trends in Vietnam. Firstly, the frequent viewing rate of Korean Drama is over 50%. Secondly, the majority of Vietnamese audiences are willing to pay for copyright drama services as well as choose services with an internet connection rather than through channels on TV. Thirdly, drama's content or script, melodrama are appreciated most by the respondents.

Keywords: Hallyu, K-Drama, consumption trend

CÁC BIỂU THỨC KẾT NỐI - NGHI VẤN THỂ HIỆN NGHĨA CẦU KHIẾN TRONG KHẨU NGỮ TIẾNG PHÁP

Nguyễn Minh Chính*

*Khoa Việt Nam học và Tiếng Việt, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN,
336 Nguyễn Trãi, Thanh Xuân Trung, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 30 tháng 7 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 11 tháng 9 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Trong giao tiếp bằng lời, người Pháp thường sử dụng một số biểu thức, trong đó có các biểu thức được gọi là kết nối - nghi vấn - cầu khiến để thu hút sự chú ý của người tham gia tương tác với mình, hoặc để đề nghị người nghe chấp thuận, hoặc để đảm bảo cuộc thoại không bị gián đoạn một cách bất thường. Trong các trường hợp này, người nghe cần thể hiện bằng hành động hoặc lời nói rằng mình vẫn chú ý hoặc đồng ý với những gì đã, đang và sắp được nói ra. Bài viết này xem xét xem người Pháp bản ngữ sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến này như thế nào trong giao tiếp hàng ngày. Các phân tích định tính và định lượng cho thấy đặc trưng của các biểu thức này và tần suất sử dụng chúng trong giao tiếp hàng ngày của người Pháp. Bài báo cũng xem xét xem các phương tiện ngôn ngữ đã được người bản ngữ tiếng Pháp huy động như thế nào để thỏa mãn các chuẩn mực ngôn ngữ và chuẩn mực xã hội cũng như xu hướng sử dụng trong các tình huống xã hội khác nhau mà người nói tham gia.

Từ khóa: biểu thức kết nối - nghi vấn, cầu khiến, tiếng Pháp, khẩu ngữ, hội thoại

1. Đặt vấn đề

Trong tương tác liên nhân luôn hiện hữu nhu cầu thiết lập, duy trì, xác minh các chức năng của cuộc thoại hoặc trao đổi, nhu cầu thu hút sự chú ý của người đối thoại, khuyến khích người đối thoại chấp thuận hoặc đảm bảo rằng cuộc thoại đi đúng tiến trình bình thường. Hành động tương lai mà người nói muốn đạt được khi sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn (mà chúng tôi xem xét trong bài viết này) chỉ là người đối thoại thể hiện sự chú ý hoặc báo hiệu đồng ý hoặc khuyến khích người nói tiếp tục những gì đang được nói. Jakobson đã đúng khi nhấn mạnh tầm quan trọng của chức năng kết nối (phatic): kết nối cũng là chức năng ngôn từ đầu tiên mà trẻ em cần đạt được; ở trẻ em xu hướng được giao tiếp đến trước khả năng gửi hoặc nhận các thông điệp chứa thông tin (Jakobson, 1963, tr. 217).

Các biểu thức kết nối - nghi vấn có giá trị “cầu khiến” là một đặc trưng của giao tiếp tại chỗ và ngay lập tức của khẩu ngữ tiếng Pháp. Chúng được sử dụng trong các tương tác liên nhân để thu hút sự chú ý của người nghe, đồng thời thể hiện việc người nói tìm kiếm sự đồng thuận của người nghe. Chúng rất đa dạng và đa chức năng, được sử dụng nhằm mục đích làm dịu đi xung đột và bất đồng.

Bài viết này tập trung vào việc phân tích các biểu thức kết nối - nghi vấn có giá trị “cầu khiến” trong tiếng Pháp. Mặc dù các biểu thức này không ảnh hưởng đến nội dung mệnh đề, việc loại bỏ chúng ra khỏi một phát ngôn không làm thay đổi nội dung mệnh đề, việc sử dụng

* Tác giả liên hệ

Email: nguyenminhchinh_vn@yahoo.com

chúng hoàn toàn không bắt buộc, nhưng sự xuất hiện của chúng trong các cách sử dụng thực tế là khác nhau một cách rất thú vị và cần được xem xét một cách thận trọng.

2. Cơ sở lý thuyết

Trong phần này, chúng tôi sẽ giới thiệu một số nghiên cứu về chức năng kết nối và các biểu thức được coi là kết nối trong tiếng Pháp, từ đó làm sáng rõ cơ sở lý thuyết của bài viết và dựa vào đó chúng tôi thu thập ngữ liệu cho nghiên cứu.

2.1. Chức năng kết nối

Jakobson đã phát triển mô hình của Bühler về các chức năng ngôn ngữ (1934) bằng cách bổ sung các chức năng kết nối (phatic), siêu ngôn ngữ (metalinguistic) và thơ ca (poetic) (Jakobson, 1963, tr. 216). Tuy nhiên, khái niệm kết nối phức tạp cả ở cấp độ phát ngôn, cấp độ lượt lời và cấp độ cuộc thoại. Baylon và Fabre (1975) cho rằng các biểu thức kết nối giới hạn ở các từ ngữ cảm thán như *hum*. Đối với những tác giả này, các biểu thức như *voyez*, *vous voyez*, v.v. là thán từ và không bao gồm cả từ kết nối. Do đó, họ nhấn mạnh vào đặc tính “ngoài lề” (marginal) của chức năng kết nối “về mặt ngôn ngữ theo nghĩa hẹp” và kết luận rằng mô hình của Jakobson là không thỏa đáng:

Các hình thức ngôn ngữ đặc biệt (Dites, Vous m'écoutez, Prêtez-moi l'oreille...) luôn luôn có thể bị quy về chức năng cầu khiến; từ góc độ mong muốn hòa đồng trong giao tiếp chúng ta lại thấy được một khía cạnh cảm xúc qua các biểu thức ngôn ngữ, có nghĩa là chức năng biểu cảm. Về mặt ngôn ngữ thuần túy, chức năng kết nối được giới hạn trong một vài biểu thức ngoài lề về mặt âm vị học (Hum! Hum!) hoặc trong một vài cụm từ (thán từ). (Baylon & Fabre, 1975, tr. 65-66).

Có xu hướng coi chúng là biểu thức “ký sinh” (parasites) hoặc “thứ yếu” (secondaire) vì chúng chỉ có tác dụng duy trì tính liên tục của lời nói, để thu hút sự chú ý. Khi nhấn mạnh nhiệm vụ trọng yếu (tâche dominante) của chức năng tham chiếu, Jakobson đã không gán tính thứ yếu (participation secondaire) cho chức năng này:

Cấu trúc ngôn từ của một thông điệp trước hết phụ thuộc vào chức năng trội. Nhưng, ngay cả khi mục tiêu tham chiếu, hướng tới ngữ cảnh - tóm lại là cái gọi là chức năng “biểu thị”, “nhận thức”, tham chiếu - là nhiệm vụ chủ đạo của nhiều thông điệp, thì tính thứ yếu của các chức năng khác trong một thông điệp như vậy phải được một nhà ngôn ngữ học xem xét một cách thận trọng. (Sđd., tr. 214).

Pottier (1973) cũng thừa nhận đặc tính ngoài lề của chức năng kết nối. Pottier đã kết luận như Baylon và Fabre rằng không nên quy tất cả các hình thức có tính ngoài lề hoặc thứ yếu này vào kết nối. Pottier cũng nói thêm rằng chúng có các giá trị thứ yếu: tuy nhiên, chúng ta có thể đặt câu hỏi về mức độ phù hợp hoặc giá trị của các tiêu chí này; phần lớn chúng, (...), đi với nhau trong cùng một thông điệp; chúng thực sự có chức năng, nhưng là thứ yếu (Pottier, 1973, tr. 474).

Một số người khác đặt tên cho các biểu thức này những tên gọi khác nhau, chẳng hạn như Greimas và Courtées (1979, tr. 276) gọi là chủ định kết nối (intention phatique); Kerbrat-Orecchioni (1990, tr. 18) gọi là cách thức kết nối (procédé phatique) và định nghĩa các biểu thức này là tập hợp các quy trình được người nói sử dụng để đảm bảo rằng người nhận đang lắng nghe. Họ tránh đề cập đến “chức năng”, trung tâm của hệ thống giao tiếp.

Một số nhà ngôn ngữ học khác vẫn giữ nguyên thuật ngữ chức năng kết nối (fonction phatique) nhưng mô hình mà họ đề xuất đã được điều chỉnh theo khuynh hướng lý thuyết của họ. Dubois và cộng sự (2007) đã đồng hóa chức năng kết nối của Jakobson với cụm từ kết nối

(communion phatique) của Malinowski khi đề xuất định nghĩa sau:

Chúng ta gọi cụm từ hay chức năng kết nối là chức năng của một phát ngôn mà mục tiêu chính không phải là chuyển giao một thông tin, thể hiện một mệnh lệnh hay một cảm xúc mà là để duy trì sự tiếp xúc giữa người nói và người nghe (...), hoặc thể hiện một mong muốn tham gia vào giao tiếp theo quy ước (Dubois & cộng sự, 2007, tr. 97).

Neveu (2004) đặt chức năng kết nối trong mối quan hệ với phân tích diễn ngôn, đặc biệt là tương tác bằng lời. Neveu đã sử dụng hai thuật ngữ cùng một lúc: chức năng kết nối của Jakobson và cách thức kết nối của Kerbrat-Orecchioni và rõ ràng là Neveu đã chấp nhận một quan niệm rộng hơn:

Chúng ta đặt tên là kết nối cho một trong những chức năng của ngôn ngữ vì hướng đến sự tiếp xúc về thể chất hoặc tâm lý giữa những người đối thoại và nhằm thiết lập hoặc duy trì giao tiếp.

Phân tích diễn ngôn, đặc biệt là trong khuôn khổ nghiên cứu các tương tác bằng lời, khai thác khái niệm cách thức kết nối, mà nó mô tả là nhằm giải thích cho một tập hợp các tín hiệu dùng để duy trì sự chú ý lắng nghe của người nghe như: các tín hiệu phi ngôn ngữ (...); tín hiệu bằng lời nói (...); tín hiệu ngôn ngữ, hoạt động như các bộ thu hút sự chú ý (ví dụ: tu comprends, tu sais, tu vois, je vais te dire, v.v.). (Neveu, 2004, tr. 224).

Ducrot và Schaffer (1995, tr. 944) cho rằng liên kết xã hội và tình cảm cần có những biểu thức kết nối:

Không có giao tiếp nếu không có nỗ lực thiết lập và duy trì tiếp xúc với người đối thoại: do đó, Eh bien, Vous m'entendez, v.v. cũng được coi là thành tố, bởi chính sự tồn tại của nó, một liên kết xã hội và tình cảm. (Sđd.).

Tất nhiên, liên kết xã hội và cảm xúc được tạo ra nhờ nỗ lực này sẽ không sâu sắc. Khi một người bạn của người thuê nhà đến gặp quản lý của một tòa nhà để lấy lại tiền đặt cọc của bạn mình và người quản lý không muốn đưa tiền đặt cọc cho người bạn này, không thể nói rằng người quản lý đã tạo ra một mối liên kết xã hội và tình cảm:

- (1) DIR [hein excusez] moi/ mais je ne peux pas rendre les- le- [donner l'argent] à qui qu' ce soit hein\ (Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

Chỉ có thể nói rằng nó là một phương tiện làm dịu sự từ chối. Nhưng về phía người quản lý, thực sự đã có một nỗ lực thiết lập và duy trì tiếp xúc với người đối thoại. Giao tiếp không thể bắt đầu nếu không có nỗ lực thiết lập tiếp xúc giữa những người đối thoại và nó sẽ kết thúc nếu không có nỗ lực duy trì.

Nói chung, cùng một từ với cùng một nghĩa có thể thực hiện các chức năng khác nhau trong diễn ngôn. Đây là một trong những biểu hiện của tính đa chức năng của ngôn ngữ. Sự có mặt hay vắng mặt của các biểu thức kết nối này không làm thay đổi nội dung mệnh đề về mặt ngữ nghĩa, không làm thay đổi tính chất đúng hay sai của nó. Sự lựa chọn để sử dụng chúng là không bắt buộc. Chúng có tính độc lập cao về mặt cú pháp, không thể hiện một lập luận ngay cả khi chúng được thể hiện dưới dạng câu đặc biệt (mots-phrases). Nghĩa ngữ dụng của các biểu thức kết nối kiểu này đã đặc biệt chuyên hóa sang chức năng nhấn mạnh, củng cố phát ngôn mà chúng được đưa vào để thu hút sự chú ý và kêu gọi phản ứng của người nghe. Sự hiện diện của chúng không phải là một dấu hiệu hình thức của mệnh đề phụ về mặt cú pháp.

2.2. Biểu thức kết nối

Chúng tôi nhận thấy có một sự phức tạp về các giá trị ngữ nghĩa và ngữ dụng ở các biểu thức này. Như Manno (2000, tr. 50) đã nói: hình thức của một vài dấu hiệu trái ngược với chức

năng của chúng buộc người nghe phải chú ý đến những gì người nói yêu cầu. Chúng thể hiện chiến lược của người nói để thu hút sự chú ý và kêu gọi người nghe duy trì sự chú ý đó. Trước hết, chúng hiện thực hóa chủ định đạt được phản ứng của người nghe đối với những gì vừa được nói và sắp được nói bằng một cử chỉ hoặc một lời nói thể hiện sự chú ý của người nghe.

Tùy vào cách sử dụng và các tiêu chí được các nhà nghiên cứu chấp nhận, chúng tôi nhận thấy chúng còn được gọi bằng các tên gọi khác nhau: dấu hiệu diễn ngôn hoặc dấu hiệu cấu trúc (*marqueurs discursifs ou marqueurs de structuration*) (Traverso, 1996; Dostie & De Sève, 1999), thán từ hoặc từ nối (*interjection ou connecteurs*) (Riegel & cộng sự, 2009), tiểu từ diễn ngôn (*particules discursives*) (Mosegaard-Hansen, 1998), tiểu từ phát ngôn (*particules énonciatives*) (Fernandez-Vest, 1994), từ kết nối (*phatiques*) (Vincent, 1993; Traverso, 1996) hoặc từ diễn ngôn (*mots de discours*), hoặc từ diễn ngôn hoặc tiểu từ (*mots de discours ou petits mots*) (Ducrot, 1980; Vincent, 1993; Traverso, 1999; Bouchard, 2000), v.v. Tuy nhiên, các thuật ngữ này không hoàn toàn trùng khớp nhau về mặt ngữ nghĩa và ngữ dụng.

Traverso (1999, tr. 44-49) mô tả các chức năng khác nhau mà các hình thức này có thể đảm nhiệm, bắt nguồn từ các phạm trù ngữ pháp đa dạng nhất (trạng từ, liên từ, động từ, thán từ), Traverso gọi chúng là các dấu hiệu kết nối hoặc các dấu hiệu tìm kiếm chấp thuận diễn ngôn (sđd., tr. 47). Traverso xếp chúng vào bốn phạm trù thể hiện bốn vai trò chính trong đó có mệnh lệnh và nghi vấn là hai loại mà chúng tôi quan tâm:

- Các dấu hiệu về cấu trúc tương tác: mở đầu (*tiens, à propos, alors, v.v.*), kết luận (*enfin, de toute façon, v.v.*), kết nối (*bon, quoi, voilà, v.v.*);
- Thể hiện sự hợp tác: thu hút sự chú ý (*tu sais, voyons, v.v.*) hoặc tìm kiếm sự đồng ý (*hein, d'accord, v.v.*);
- Đánh dấu tiến trình diễn ngôn: lập kế hoạch (*donc, puis, alors, v.v.*), hoặc diễn đạt lại (*c'est-à-dire, quoi, bon, v.v.*);
- Đánh dấu việc phát ra lời nói: *mais, donc, finalement, v.v.*

Dostie (2001, tr. 67-68) phân biệt hai phạm trù dấu hiệu: diễn ngôn và tín hiệu. Trong số này, dấu hiệu diễn ngôn kêu gọi lắng nghe và tín hiệu đều liên quan đến người nghe. Dostie cũng cho rằng thuật ngữ *dấu hiệu diễn ngôn* để chỉ những tiểu từ có giá trị ngữ dụng không phải là từ nối văn bản. Dostie (2004, tr. 42) đề xuất thuật ngữ *dấu hiệu ngữ dụng* bao gồm các từ nối văn bản và các dấu hiệu diễn ngôn quy chiếu đến những từ ngữ có giá trị ngữ dụng.

Mục tiêu của bài viết này là mô tả đặc điểm của các cách sử dụng các biểu thức có giá trị kép: mệnh lệnh và kết nối. Với mục đích đảm bảo cho giao tiếp trôi chảy, để đạt được sự hiểu biết lẫn nhau một cách tối ưu, để đạt được hành động yêu cầu; các thán từ / hư từ / tiểu từ / nhấn mạnh / kết nối (sau đây gọi là biểu thức kết nối) mà chúng tôi sẽ xem xét trong bài viết này phải đảm nhiệm một trong hai vai trò kết nối sau:

- thiết lập tiếp xúc trong giao tiếp,
 - duy trì tiếp xúc trong giao tiếp,
- và có một trong hai giá trị cầu khiến sau:
- thu hút sự chú ý của người nghe (kêu gọi lắng nghe),
 - làm cho người nghe đồng ý hoặc khuyến khích người nghe đồng ý.

Để giao tiếp thành công, mục tiêu của những người tham gia cuộc thoại là quản lý hoàn hảo việc luân phiên các lượt lời, hội thoại là một cuộc đàm phán thực sự về mặt phát ngôn. Biểu thức kết nối đóng vai trò điều chỉnh cuộc thoại bằng cách xen kẽ các lượt lời. Chúng kêu gọi người nghe chú ý đến những gì vừa được nói hoặc những gì sẽ được nói với mục đích đảm bảo một quá trình suôn sẻ, thấu hiểu, quan tâm và hiểu rõ diễn biến của sự việc. Chúng là phương

tiện tốt nhất mà người nói có được để đảm bảo rằng người nghe đã hiểu thông điệp và từ đó, người nói mong đợi người nghe đưa ra một dấu hiệu rõ ràng và lập tức (bằng lời nói hoặc hành động) để báo hiệu sự thấu hiểu của mình.

Chúng tôi chấp nhận quan điểm của phần lớn các nhà nghiên cứu rằng những biểu thức kết nối này hiếm khi đóng góp vào nội dung mệnh đề của phát ngôn. Theo Dostie, những biểu thức kết nối này không phải là thành tố của một phát ngôn; chúng thực hiện các hành động tại lời và có một vị trí độc lập:

[các đơn vị này] hoàn thành các chức năng ngữ dụng - ngữ nghĩa, đặc biệt bao gồm cả việc liên kết các hành động tại lời, thực hiện các hành động tại lời, thể hiện sự lắng nghe,... (2004, tr. 30).

Các đơn vị này (...) không được tích hợp vào một phát ngôn, mà tự chúng tạo thành phát ngôn. Chúng thực hiện một cách thường xuyên nhất là các hành động biểu cảm hoặc cầu khiến theo cách phân loại của Searle (1982) (sđd., tr. 31).

Các biểu thức kết nối tự chúng đã là các phát ngôn độc lập, không tham gia vào cấu trúc cú pháp và thông tin của phát ngôn trước hoặc sau chúng. Các đơn vị này được dùng để thiết lập, duy trì hoặc làm gián đoạn tiếp xúc giữa người nói và người nghe hoặc để thu hút sự chú ý hoặc để đạt được sự chấp thuận của người đối thoại. Bằng cách sử dụng các biểu thức kết nối này, mục đích của người nói không phải là truyền thông tin mà trên hết là kiểm tra xem trao đổi có vận hành tốt không để có thể điều chỉnh và làm cho nó hiệu quả.

Có những biểu thức kết nối chỉ gồm một từ duy nhất như: *hein, oui, non*, v.v. Cũng có các biểu thức gồm nhiều từ tạo thành một đơn vị duy nhất và không thể chia cắt, đó là trường hợp của các biểu thức như: *oui ou non, n'est-ce pas*, v.v. Loại biểu thức kết nối này được Dostie (2004, tr. 46-48) đặt tên là dấu hiệu cụm từ (*marqueurs phrasèmes*) hay dấu hiệu kêu gọi lắng nghe (*marqueurs d'appel à l'écoute*), Traverso (1999, tr. 47) gọi là dấu hiệu tìm kiếm sự đồng thuận diễn ngôn (*marqueurs de recherche d'approbation discursive*), Kerbrat-Orecchioni (1990, tr. 18) gọi là từ cảm biến (*captateurs*). Các biểu thức kết nối này đánh dấu việc tìm kiếm sự đồng thuận cho những gì sẽ được nói ra hoặc cho những gì vừa được nói. Dostie (2001, tr. 67) đã có lý khi nói rằng: đây là những hướng dẫn đọc hoặc hướng dẫn diễn giải. Chúng đi kèm với (những) hành động ngôn từ mà chúng định hướng cho việc diễn giải.

Các biểu thức kết nối này bị mất tính linh hoạt về mặt cú pháp, mất tính phạm trù và bị đóng băng mặc dù chúng không bị xóa nhòa hoàn toàn về mặt hình thái và ngữ nghĩa. Chúng ta có thể nhận ra dấu vết của chúng ngay cả khi chúng chỉ ở dạng thức rất rút gọn.

3. Ngữ liệu và phương pháp

Nghiên cứu này quan tâm đến các biểu thức kết nối - nghi vấn biểu thị nghĩa yêu cầu chú ý hoặc đồng thuận trong hội thoại tiếng Pháp. Định nghĩa về hành động cầu khiến của Searle (1969, 1990) đã được phát triển trong Nguyễn Minh Chính (2015, 2020b) sẽ được sử dụng làm cơ sở lý thuyết để lựa chọn các ví dụ làm ngữ liệu nghiên cứu. Trên thực tế, không có dấu hiệu ngôn ngữ nào đủ để xác định cách diễn giải nào là chính xác, cho nên trước khi định lượng, cần phải tách các phát ngôn kết nối - nghi vấn - cầu khiến với các phát ngôn khác. Chúng tôi dựa vào các tiêu chí dưới đây và các tiêu chí áp dụng cho phát ngôn cầu khiến (Nguyễn Minh Chính, 2020b, tr. 139) để xác định là phát ngôn cầu khiến đối với các phát ngôn có các biểu thức kết nối - nghi vấn. Nghiên cứu cũng áp dụng các lý thuyết về lịch sử và các phương tiện giảm thiểu đe dọa thể diện của hành động cầu khiến (Nguyễn Minh Chính, 2018) để phân tích làm rõ các đặc trưng của nhóm biểu thức này.

Các ví dụ được chọn để xây dựng ngữ liệu phục vụ cho nghiên cứu này tuân theo các tiêu chí của Andersen (2007, tr. 13-14) như sau:

- cố định về mặt hình thái,
- tùy chọn về mặt cú pháp,
- vị trí tương đối tự do trong phát ngôn mà nó được đưa vào,
- không có đóng góp nào cho nội dung mệnh đề của phát ngôn,
- không làm thay đổi giá trị chân xác của phát ngôn,
- có tính chủ thể hoặc liên chủ thể.

Các biểu thức kết nối này có một hình thức rút gọn: từ (*lexème*) hoặc ngữ (*phrasème*). Trong các phần tiếp theo, chúng tôi sẽ xem xét các biểu thức kết nối ở dạng nghi vấn: *hein, d'accord, ok, non, oui, oui ou non, n'est-ce pas, quoi*. Tất cả những biểu thức này tiền giả định có gắn với việc cố gắng thu hút sự chú ý hoặc tìm kiếm sự đồng thuận hoặc chấp thuận. Sự gắn kết này liên quan đến mối quan hệ diễn ngôn, thái độ, phản ứng và yêu cầu được chú ý hoặc đồng thuận. Chúng tôi sẽ quan tâm đến mối quan hệ giữa các biểu thức kết nối này với các hành động ngôn từ được thể hiện bởi chính chúng và / hoặc bởi (các) phát ngôn xung quanh chúng. Bản thân chúng có thể tạo thành một hành động cầu khiến, hoặc làm cho người nghe nhận ra và định hướng người nghe đến một cách diễn giải cho hành động ngôn từ trước hoặc sau chúng.

Ngữ liệu được chúng tôi lựa chọn thuộc năm tình huống xã hội khác nhau (xin xem giới thiệu các ngữ liệu trong Nguyễn Minh Chính, 2015 và Nguyễn Minh Chính, 2020b, tr. 130-138):

- Ngữ liệu Trường học - Gomila: do Corine Gomila thực hiện ở hai trường tiểu học ở Aix-Marseille (thiết chế - giáo dục: giữa giáo viên và một nhóm học sinh từ 5 đến 7 tuổi trong các lớp học đọc) (<http://syled.univ-paris3.fr/ressources/corpus-CDMCL2007/Presentation.html>).
- Ngữ liệu IT và Công thức: hai ngữ liệu này do các sinh viên cử nhân của Trường Đại học Sorbonne Nouvelle - Paris 3 thực hiện cho các bài tập của khóa học do Giáo sư Sonia Branca-Rosoff giảng dạy (đào tạo - thân mật: những người bạn chỉ dẫn cho nhau cách sử dụng một phần mềm máy tính hoặc một công thức nấu ăn).
- Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000: (cfpp2000.univ-paris3.fr/), ngữ liệu này do Branca-Rosoff, Fleury, Lefevre và Pires thuộc Trường Đại học Sorbonne Nouvelle - Paris 3 thực hiện, (giữa những người xa lạ hoặc mới quen biết).
- Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI: CLAPI là một cơ sở dữ liệu gồm nhiều ngữ cảnh và người tham gia khác nhau (giữa những người xa lạ) do các thành viên của nhóm nghiên cứu ICAR thực hiện ở Lyon, ngữ liệu mà chúng tôi sử dụng chỉ bao gồm ngữ cảnh TABACCO và Chez le directeur.

Điểm chung của các ngữ liệu này là các cuộc thoại có ít nhất hai người nói chuyện với nhau, mặt đối mặt và về các chủ đề liên quan. Các cuộc trao đổi diễn ra một cách tự nhiên, không có bất cứ một sự can thiệp nào của người nghiên cứu. (Nguyễn Minh Chính, 2020a).

Chúng tôi đã tìm thấy 3.387 lần sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong toàn bộ ngữ liệu của chúng tôi. Có 2.779 lần xuất hiện trong ngữ liệu Phỏng vấn, 401 lần xuất hiện trong ngữ liệu Trường học, 119 lần xuất hiện trong ngữ liệu IT, 47 lần xuất hiện trong ngữ liệu Công thức và 41 lần xuất hiện trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ. (Về cách thức thu thập, lý do lựa chọn ngữ liệu, bối cảnh giao tiếp xin xem Nguyễn Minh Chính, 2020b, chương 4, tr. 120-149).

Mục đích của nghiên cứu này là xem xét xem hoạt động của các biểu thức kết nối - nghi

vấn - cầu khiến được người bản ngữ tiếng Pháp sử dụng trong các giao tiếp hàng ngày như thế nào, từ đó tìm hiểu sự phân bố của chúng trong các kiểu diễn ngôn khác nhau. Sự khác biệt về ngữ nghĩa và ngữ dụng sẽ được nhận diện qua việc mô tả đặc trưng của chúng trong các tình huống thực. Đồng thời, các nhận định thú vị về cách sử dụng chúng trong các tình huống xã hội khác nhau có thể được rút ra từ các phân tích định lượng. Nói cách khác, nghiên cứu này sẽ xem xét người bản ngữ tiếng Pháp sử dụng các từ ngữ /biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến như thế nào trong khẩu ngữ. Phương pháp mô tả và thống kê sẽ được sử dụng để làm nổi bật các đặc trưng ngữ nghĩa - ngữ dụng cũng như xu hướng sử dụng các biểu thức này trong các tình huống xã hội khác nhau.

Trong các phần tiếp theo, chúng tôi sẽ phân tích các đặc trưng ngữ nghĩa, ngữ dụng của các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến. Mặc dù kích thước của các ngữ liệu là rất khác nhau, có ngữ liệu lớn vẫn tiếp tục được bổ sung (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP chẳng hạn), một số ngữ liệu đã hoàn thành (Ngữ liệu IT và Công thức chẳng hạn), các phân tích số liệu thu thập được từ ngữ liệu sẽ cho chúng ta thấy xu hướng sử dụng các biểu thức này trong giao tiếp của người Pháp trong các tình huống thực.

4. Đặc trưng ngữ nghĩa - ngữ dụng

Nghiên cứu của chúng tôi chỉ đề cập đến các biểu thức kết nối - nghi vấn trong trường hợp chúng có một giá trị cầu khiến theo nghĩa rộng là kêu gọi sự đồng thuận hoặc sự chú ý như: *hein, non, oui, oui ou non, n'est-ce pas, d'accord, ok, quoi*. Các biểu thức này trong tiếng Pháp có hình thức bất biến, có thể có vị trí như nhau trong phát ngôn hoặc lượt lời (đầu, cuối hoặc giữa) và có đặc trưng là lên giọng.

Các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến này không yêu cầu thông tin hay xác nhận tương ứng với hành động ngôn từ (câu hỏi) như một câu nghi vấn thông thường. Chúng không thể tác động lên các yếu tố khác của phát ngôn, nói cách khác, chúng không phải là phần cốt lõi của phát ngôn. Đặc điểm chung của những biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến này là người nói dường như không chắc chắn về phản ứng thuận lợi của người nghe đối với những gì người nói đã nói hay sắp nói. Việc sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến này thể hiện nỗ lực của người nói để tìm kiếm sự chú ý, chấp thuận, đồng ý của người nghe.

4.1. Hein

Hein là một trong những biểu thức kết nối hiện diện nhiều nhất trong các nghiên cứu ngôn ngữ tiếng Pháp. Fontaney (1991) đã phân tích cách sử dụng của *hein* theo ngữ điệu của phát ngôn. Léglise (1999), Delomier (1999, 2000) đã mô tả cách sử dụng của *hein* theo đường cong âm điệu. Phân tích âm điệu của *hein* là một phần nghiên cứu của Maury (1973), Bonnot & Kempf (2002), Campionne (2004), v.v. *Hein* thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu khi mô tả một nhóm biểu thức kết nối được lựa chọn theo các tiêu chí và mục tiêu nghiên cứu khác nhau. Những phân tích này gắn các đặc điểm ngữ nghĩa - ngữ dụng với các thuộc tính âm điệu. Các nhà nghiên cứu này đều coi *hein* như một “đề nghị đồng thuận” (Vincent, 1993), “yêu cầu đồng ý” (Darot & Lèbre-Peytard, 1983), “một dấu hiệu của sự tán thành” (Delomier, 2000) hoặc một cách đưa ra một “tình trạng tham gia liên chủ thể” cho một đề xuất của người nói giữa những người đối thoại (Léglise, 1999).

Khi nghiên cứu ngữ liệu, chúng tôi nhận thấy rằng *hein* có thể có giá trị như một yêu cầu xác nhận. Trong cách sử dụng này, *hein* quy chiếu đến phát ngôn trước đó. Điều mà người nói muốn nhận được là sự xác nhận của người nghe về nội dung của phát ngôn mà người nói vừa tạo ra. Sự xác nhận này chứng tỏ rằng người nghe đang theo đúng tiến trình của sự việc,

rằng có một sự thấu hiểu giữa những người tham thoại.

Hein có thể ở giữa phát ngôn/lượt lời:

(2) L parce qu'il y en a plusieurs

M parce qu'il y a plusieurs feutres c'est très bien hein mais dites-moi quand il y a écrit *un cahier* est-ce qu'il y a un [Es] à la fin de *cahier*? (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(3) **spk3** [2231.237]: ah oui non non mais on est bien d'accord + mais + euh + vous voyez euh + ça la + la Seine à Paris ça c'est + pour moi c'est important hein euh + c'est c'est une des + vous me demandiez tout à l'heure si je me promenais + hein + non je vais pas me promener mais ça m'arrive par contre d'aller + d'aller faire le tour de l'île Saint Louis + ou d'aller + ça ça je trouve ça + formidable quoi hein heu ++ (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

Hein cũng có thể ở cuối phát ngôn:

(4) Florian [dZezø)n]

M [dZezø)n] [dZezø)n] on ne l'entend pas mais on le voit écrit + en français c'est *Ja-son* hein [a] + mais on ne l'entend pas [dZezø)n] on le voit mais on ne l'entend pas (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(5) DIR [ah oui/ mais moi qu'elle me] cherche et moi j'habite pas le foyer hein e- (1.0) moi j'habite pas le foyer/ hein = (Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

Trong diễn ngôn kể chuyện, *hein* được sử dụng để thu hút sự chú ý của người nghe vào những gì người nói vừa nói và để chia sẻ (những) kinh nghiệm mà người nói vừa kể lại:

(6) **spk3** [213.816]: vous avez aussi oui voilà beaucoup d'étrangers qui sont là que la moitié de l'année en plus souvent + qui du coup ben pour les commerces justement de proximité c'est pas une c'est pas vraiment une affaire enfin je sais pas si quand ils sont là ils dépensent deux fois plus que les autres + peut-être aussi hein + mais c'est vrai qu' là-dessus c'est un petit peu dommage bon + comment enfin on va pas empêcher ça non plus tant mieux pour nous c'est le succès de (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

(7) **spk2** [26.416]: et euh: du jour au lendemain en fait on a on a déménagé jusqu'ici + donc euh c'était vraiment une coïncidence d'arriver dans le septième: ça aurait pu tomber sur n'importe quel quartier hein

spk1 [34.466]: d'accord c'est tombé par

spk1 spk2 [35.924]: hasard euh par hasard (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

Ở cuối phát ngôn, *hein* thể hiện một yêu cầu đồng ý. Về mặt hình thức, *hein* có thể kết hợp với các phát ngôn khẳng định:

(8) **spk2** [2533.283]: eh j'ai ressenti quelque chose hein + c'était pas: non non non + c'est comme si vous voyez les parents pauvres + j'ai ressenti ça + bon on sent pas ça pour rien: (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

(9) A: d'œufs d'œufs d'œufs et tu les montes en neige donc qu'ils soient bien fermes hein qu'ils tombent pas quand tu retournes la jatte surtout (Ngữ liệu IT)

Hein cũng có thể củng cố một phát ngôn phủ định. Nó yêu cầu người nghe chú ý đến sự phủ định này và chấp nhận nó:

(10) M Jessie tu l'as trouvée la phrase puisque que tu dis *oui* ceux qui pensent oui comme Jessie lèvent le doigt + vous n'avez pas raison + vous n'avez pas raison avec ces étiquettes-là on ne peut RIEN faire + on ne peut pas les utiliser car on ne peut pas dire *la carotte joue avec le rideau* (rires des enfants) ça n'a pas de sens hein je peux pas dire *le rideau joue*

avec la cage (rires des enfants) non ça n'a pas de sens (rires des enfants) il nous reste que l'étiquette *joue* je ne peux plus faire de phrase qui ait du sens qui soit correct (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(11) **spk1** [1995.771] : j'y suis encore très peu

spk7 [1996.584] : moi c'est pas venu hein du tout

spk1 [1997.864] : j'la connais pas du tout XX voilà exactement moi la banlieue euh + j'suis un étranger en banlieue X je j'm'y j'm'y perds (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

Khi *hein* đi sau một câu hỏi, nó tăng cường giá trị nghi vấn bằng cách yêu cầu câu trả lời. Nếu nó đi sau một câu cầu khiến thì nó tăng cường giá trị cầu khiến bằng cách yêu cầu thực hiện hành động được yêu cầu. *Hein* thu hút sự chú ý của người nghe vào hành động được yêu cầu, vào tính tức thì của yêu cầu này và kích thích người nghe thực hiện nó:

(12) M ce mot c'est *sorcières* regardez on les voit dans le texte les sorcières vous avez vu ? hein donc on les voit dans le texte ça se dit *elle n'a pas peur des sorcières* et en plus on voit que c'est le même mot donc c'est vraiment ça alors on relit la phrase avec le nouveau mot qu'on a trouvé on y va (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(13) M parce que ce sont QUE des noms propres c'est très bien alors vous allez aller à votre place maintenant hein (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Khi người nói không đạt được những gì mình muốn hay người nói có bằng chứng cho thấy người nghe đang lúng túng thì có thể sử dụng *hein* để mời người nghe diễn đạt lại. Các chuỗi dưới đây thể hiện rõ nỗ lực này:

(14) M dernier petit dessin

L un ciseau

M les enfants on ne dit pas

Carla des ciseaux

M hein voilà on ne dit pas *un ciseau* on dit *des* alors qu'est-ce qu'i(l) y a écrit ici ?

L *des ciseaux* (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Khi sự lúng túng là đáng kể thì cần phải điều chỉnh. Người nói muốn đặt người nghe vào tình thế cần phải thực hiện một hành động điều chỉnh. *Hein* thường độc lập trong trường hợp này. *Hein* độc lập có thể được sử dụng để yêu cầu người nghe lặp lại những gì vừa nói. Ví dụ, nếu người nghe không nghe thấy những gì người nói vừa nói, trong trường hợp này, *hein* có thể tương ứng với các câu như *qu'est-ce que tu as / vous avez dit ?*, *peux-tu / pouvez-vous répéter* hoặc *dis-moi / dites-moi ce que tu as / vous avez dit*, v.v. và người nói có thể thêm một câu giải thích cho yêu cầu này, chẳng hạn như *je n'ai pas entendu*. Các chuỗi dưới đây cho chúng ta thấy rằng cô giáo và spk1 không nghe thấy phát ngôn của người tham thoại (François trong (16) và spk2 trong (15)). Việc sử dụng *hein* cho phép họ yêu cầu người nghe nói lại những phát ngôn vừa được phát ra. Người nghe đã lặp lại chính xác những phát ngôn đó:

(15) **spk3** [1752.558] : euh + moi je suis des cours de + alors + ça dépend des semestres euh ++ à l'université des vieux vous savez enfin euh + ter-âge (rire)

spk2 spk3 [1762.15] : (1) hein (2) non inter-âge (rire) inter-age inter-âge euh + (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

(16) François elle veut la laver

M hein

François elle veut la laver (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(17) **spk2** [2647.318] : bougé aujourd'hui

spk1 [2648.324] : hein ?

spk2 [2648.735]: vous avez bougé aujourd'hui (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Nói tóm lại, *hein* luôn quy chiếu đến phát ngôn trước nó ngay cả khi nó được đặt ở đầu lượt lời (trong trường hợp này, nó được gắn với phát ngôn cuối cùng của lượt lời trước đó). Do đó, nó có thể tăng cường giá trị mà phát ngôn trước đó thể hiện.

4.2. *D'accord, ok, n'est-ce pas*

Theo Le Petit Larousse (2018), *accord* được định nghĩa là trạng thái quan hệ giữa người với người hoặc các nhóm người không có hoặc không còn lý do gì để đối lập nhau về tư tưởng, tình cảm, lợi ích; sự thấu hiểu, hòa hợp; tuyên bố mà một cá nhân, một tập thể thừa nhận tán thành, cho phép một cái gì đó; sự đồng ý, ủy quyền; thỏa thuận giữa hai hoặc nhiều bên để giải quyết sự khác biệt, xác định các cách thỏa thuận; đồng ý, bằng lòng.

Ok thể hiện sự bằng lòng, đồng ý.

N'est-ce pas kêu gọi người đối thoại đồng ý với những gì vừa được nói ra.

Ba biểu thức kết nối này có cùng một giá trị là yêu cầu sự chấp thuận, sự đồng thuận. Người nói thể hiện quan điểm của mình về một điều gì đó, coi đó là điều kiện quyết và tìm kiếm sự đồng ý của người nghe:

(18) M *et des maîtres très bien parce que je répète il y a des des hommes et des femmes dans cette école donc des maîtresses et des maîtres d'accord ?* alors Caroline tu vas nous relire le titre on t'écoute -- mets les yeux sur le mot qu'est-ce que c'est ce mot ? on l'avait déjà vu ici Caroline (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(19) **spk1 spk2** [2816.725] : enfin dans la classe préparatoire XX ouais dans l' lycée parce que ++ non le collège ouais oui mais au lycée mh dans l' lycée n'est-ce pas + parce que le collège c'est un collège de secteur ça veut dire qu'ils virent les les (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(20) L1 non ça je le virerai ça je le vire je le désactive je le désactiverai après aussi et ça - il me demande une nouvelle version « vous devez insérer une nouvelle version pour continuer » on s'en fout Windows Messenger- donc toi ce qui t'intéresse c'est le l'Internet Explorer ok ? toute façon Thibault il est au courant de tout ça normalement si tu y vas avec Thibault (Ngữ liệu IT)

D'accord trong ví dụ sau đi sau một phát ngôn có thể tác động đến phát ngôn câu khiến trước nó và sau nó:

(21) Alexandra *tout à + coup*

M alors écoute bien Alexandra tu le redis plus fort parce que je n'entends rien je ne vais pas devenir sourde à cause de toi d'accord alors tu parles plus fort on y va

Alexandra *tout à + coup* (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Những biểu thức kết nối này có thể được sử dụng để thể hiện sự hòa giải khi quan điểm của những người tham thoại đối lập nhau hoặc có một số điểm cần được dàn xếp hoặc giải thích rõ ràng hơn. Chúng được sử dụng để thu hút sự chú ý của người nghe vào các lập luận hoặc quan điểm của người nói và từ đó khôi phục lại sự thấu hiểu:

(22) **spk2** [799.384] : je veux dire vous n'êtes pas dans la panique des parents qui disent "ouh la la euh le niveau d' la classe risque

spk1 spk2 [804.244] : ah non non non + non +non non dégringoler” + + +
d'accord

spk1 [808.255] : non parce que la richesse humaine euh voilà y a pas que voilà c' qu'on apprend à l'école y a y a tout le l'aspect social et la richesse humaine des échanges + + moi personnellement j'aurais plus peur euh de voilà d' familles qu'ont beaucoup de fric que que + + j'aurais plus peur voilà ou par rapport j' sais pas moi bon mais pas + pas des autres + + (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

(23) **spk3** (234.349-248.185) : non + j'ai dit une bêtise alors + y a ma mère + ma mère a trois soeurs (rire) a deux soeurs d'accord ? Christine Valérie et Pascale + ma mère c'est Christine et les trois soeurs sont toujours restées au Kremlin-Bicêtre donc ma mère a a voulu qu'on habite ici (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

Trong cách sử dụng này, các biểu thức kết nối này được sử dụng để nhấn mạnh rằng người nói chia sẻ hoặc ít nhất là hiểu. Chúng cho thấy cố gắng của người nói muốn khôi phục lại sự thấu hiểu, duy trì tiến trình hội thoại.

Trong số ba biểu thức kết nối này, *d'accord* và *ok* có thể có hai nghĩa. Với ngữ điệu nghi vấn, chúng yêu cầu sự đồng ý của người nghe. Với ngữ điệu khẳng định, chúng có thể có nghĩa là người nói đồng ý như trong (24) và (25):

(24) **spk2 spk1** [2154.615] : donc y a toujours une ouais présence à la maison et ouais
spk2 spk1 [2156.227] : c'qui est bien c'est que si l'un est fatigué l'autre va sortir les chiens au Champ-de-Mars donc: d'accord

spk1 [2160.964] : d'accord + + (Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

(25) G oui ok alors on fait euh - en France on fait on fait sou - le plus souvent les dissertations en trois parties voilà donc tu as une introduction plus tard un développement avec trois parties et puis une conclusion ok ? ahm - donc tu tu sais pour l'introdu - il y a une méthode pour l'introduction tu sais? (...) (Ngữ liệu IT)

D'accord, *ok* và *n'est-ce pas* không có cùng giá trị và tần suất sử dụng. Chúng tôi nhận thấy rằng *ok* chỉ xuất hiện trong các cuộc thoại thân mật hoặc bạn bè nhất là giữa những người trẻ tuổi.

4.3. *Oui, non, oui ou non*

Oui thể hiện một câu trả lời khẳng định cho một câu nghi vấn không phủ định, nó tăng cường nghĩa khẳng định. *Non*, là một trạng từ phủ định, thể hiện một câu trả lời phủ định cho một câu nghi vấn phủ định hoặc không phủ định, nó tăng cường nghĩa phủ định. Với giọng lên cao và ở cuối phát ngôn, *oui* và *non* có thể thể hiện một yêu cầu chấp thuận. Chúng có thể kết hợp với một phát ngôn khẳng định, một phát ngôn nghi vấn hoặc một phát ngôn câu khiến, chúng tăng cường giá trị của phát ngôn và yêu cầu sự đồng ý liên quan đến nội dung khẳng định, nghi vấn hoặc câu khiến:

(26) M d'accord mais tu n'as pas répondu à ma question écoute bien si Ratus n'était pas tombé aurait-il gagné la course ? oui ? qui pense oui lève le doigt d'accord qui pense non lève le doigt Julien pourquoi tu penses non ? (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(27) M deuxième temps avec votre surligneur vous surlignez phrase par phrase tout ce que vous savez lire ce que vous ne savez pas lire et bien vous faites comme on vient de dire vous allez d'abord jusqu'au point vous essayez de trouver deuxième temps je me mets sur le mot et j'essaie de le lire avec en faisant mes syllabes comme on fait d'habitude oui (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(28) M alors y a les guillemets parce que le personnage du texte s'arrête de parler et que l'auteur et ben continue de raconter son histoire hein bien question y a-t-il des noms propres dans ce texte ? Philippe + oui ou non ? (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(29) BEA c' que je vais vous demandez madame c'est une- si vous avez c'est une pièce d'identité=

CL20 =ah bah non je l'ai [pas apporté/]

BEA [ben vous m' la] rapportez\ non bon (Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

(30) CL36 voi::là au boulot (1.0)

BEA c'est calme le samedi non\ (0.2)

CL36 c'est vrai (Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

(31) **spk2 spk1** [441.885] : non + mes parents sont nés en Italie ils sont venus tout petits en mil neuf cent: vingt vingt-deux au moment de l'avoir un an ou deux non en Italie aussi ouais ? d'accord + d'accord ouais ouais (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Khi thể hiện một sự nghi ngờ, một sự không chắc chắn của người nói thì yêu cầu đồng ý được thể hiện bằng *oui* là gần như tuyệt đối. Khi người nói nhận thấy rằng người nghe chưa sẵn sàng đồng ý thì *non* được sử dụng để tìm kiếm sự đồng ý của người nghe.

Oui ou non không thể hiện mệnh lệnh hay yêu cầu mà là một sự khuyến khích trả lời, lựa chọn giữa hai khả năng. Việc sử dụng *oui ou non* mang lại cho người nghe nhiều tự do hơn trong việc lựa chọn câu trả lời, ngay cả khi nó hạn chế lựa chọn này chỉ trong hai khả năng. Người nói yêu cầu người nghe thể hiện rõ ràng sự lựa chọn của mình. Vì lý do này, *oui ou non* luôn đi cùng với một câu hỏi tổng thể hoặc một câu khẳng định:

(32) M il y a plus *le lapin* il y a plus *Doudou* il nous reste *le* ∨ *rideau la* ∨ *carotte avec joue la cage et de* est-ce qu'on peut encore faire une phrase avec ces étiquettes oui ou non ? (Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(33) M on (n') est pas sous la mer dans ce dessin ?

L oui

M oui ou non ? on (n') est pas sous la mer tu crois ? bon ben Fiona tu arrives là c'est très bien parce qu'on était en train de regarder l'illustration alors Marina va te dire un petit peu tout ce qu'elle a vu et puis tu nous diras si toi aussi tu vois d'autres choses alors Marina répète lui (Ngữ liệu Trường học - Gomila).

4.4. *Quoi*

Chanet (2001) đã phân biệt ba vị trí mà *quoi* có thể đảm nhận trong diễn ngôn sau khi phân tích 1700 lần xuất hiện: từ thay thế (proforme), thuộc về một cụm từ và một biểu thức gần như cố định, và tiểu từ phát ngôn. Trong khuôn khổ của tiểu mục này, chúng tôi quan tâm đến một vị trí duy nhất được Chanet gọi là tiểu từ phát ngôn (particule énonciative). Tuy nhiên, chúng tôi coi hình thức *ou quoi* như *quoi*, được Chanet xếp vào loại proform, như một biểu thức kết nối vì những lý do sau:

- *ou quoi* không đóng góp vào khung nội dung mệnh đề của phát ngôn,
- sự hiện diện / vắng mặt của nó không thay đổi cách diễn giải,
- việc sử dụng nó là hoàn toàn không bắt buộc,
- nó mời người nghe đồng ý / tán thành.

Lefevre (2009, tr.30-32) phân biệt ba loại bối cảnh ngôn ngữ mà *quoi* có thể xuất hiện:

- sau một từ mà việc sử dụng nó còn chưa chắc chắn,
- trong ngữ cảnh gần đúng khi liên tưởng đến các từ như trạng từ *comme*,
- với sự hiện diện của một mô hình bao gồm một số phân đoạn.

Chúng tôi chấp nhận quan điểm của Lefeuve và cho rằng *quoi* báo hiệu một cuộc tìm kiếm cách sử dụng từ ngữ (sđd., tr. 32):

(34) A : Faut rajouter un petit truc ouais pour que ça crême pas trop dans la casserole et puis heu et puis donc voilà tu peux tu mélanges après à ce que tu as enfin au lait et au sucre quoi enfin ton mélange quoi et heu

L : d'accord (Ngữ liệu Công thức)

Quoi cho thấy người nói quay trở lại với cách diễn đạt của mình (sđd., tr. 33) nhưng cũng thể hiện việc người nói cố gắng tìm kiếm sự chấp thuận của người nghe về cách diễn đạt này.

Quoi có thể ở đầu, ở giữa hoặc ở cuối phát ngôn hoặc lượt lời. Ở cuối phát ngôn hoặc lượt lời, nó đánh dấu nỗ lực của người nói nhằm thu hút sự chú ý của người nghe về việc người nói đã kết thúc phát ngôn hoặc lượt của mình và tìm kiếm sự chấp thuận của người nghe đối với điều vừa được nói, một phát ngôn hoàn chỉnh như trong (35) và (36) hoặc thành tố của phát ngôn như trong (34), (36), (37) và (38):

(35) **spk5** [185.555] : oui oui bah c'est notre quartier quoi

spk2 [187.068] : mm

spk1 [187.961] : X enfin tu vois i- et c'est vrai qu'il a quand même pas mal changé en bah en (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(36) NICOLAS ben parce que un moniteur c'est: c'est: limité quoi et euh

NIL c'est pas grave rentrons dans (Ngữ liệu IT)

(37) **spk1** [430.289] : ils ont six ans et trois ans (mm) + et euh moi ça ça moi ça m'plaît beaucoup ça + d- d'avoir c'que j'ai c'qu'on a eu nous quand on était euh moi y avait qu'une majorité d'bobos euh mais euh de fils de de bobos mais euh beaucoup moins euh enfin y avait quand même + un mélange dans dans notre école quoi

spk5 [448.251] : oui carrément (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(38) L1 euh voilà sur l'écran quoi

L2 ouais (Ngữ liệu IT)

Quoi có thể xuất hiện khi người nói do dự để cho phép người nói vẫn giữ được lượt lời của mình và thu hút sự chú ý của người nghe vào sự kiện này:

(39) **spk3** [265.068] : c'est moins l'commerce de bouche c'est plus des commerces de vêtements et d'touristes (mm mm) quoi (mm mm) c'est horrible (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(40) **spk1** [2765.221] : et donc (mh) c'est la vie normale (mh) quoi + oui + euh (mh) + + qui qui y a dans l' quartier ? + + (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Ở đầu lượt lời hoặc phát ngôn, *quoi* đánh dấu việc người nói bắt đầu nói:

(41) **spk1** [2006.307] : euh les bergeronnettes printanières elles sont tous les matins + à un endroit bien précis

spk1 spk3 [2010.226] : quoi oui parce que tu p- tu p- tu: (rires)

spk2 [2010.851] : d'accord (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(42) **spk3 spk1** [2218.548] : c'est ça d'accord mais enfin ça constitue pas c'est exact on n'était qu'avec le melon

spk1 [2221.052] : quoi en gros voilà y avait que le

spk1 spk2 [2222.626] : melon quoi voilà (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Ở giữa phát ngôn, dường như *quoi* đồng thời đề cập đến các yếu tố trước và sau nó và thu hút sự chú ý của người nghe vào các yếu tố này:

(43) **spk1** [3312.198] : (...) + X pas d'oiseaux d'paradis non j'veux dire non vous allez au muséum de La Rochelle + vous allez: vous en avez-vous avez douze ou dou- quinzaine d'espèces quoi les plus belles là + zéro: (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(44) **spk2** [2307.358] : (...) + pas écoeuré c'est un terme trop fort c'est euh + ben s-école catholique quoi des croix partout des petits Jésus des machins euh + (...) (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Khi nó đi sau một phát ngôn phủ định, nó tăng cường giá trị phủ định và thu hút sự chú ý của người nghe đến sự phủ định này:

(45) **spk2** [1258.729] : vous voyez c'est + moi j'ai enfin oui Budapest j'ai évolué avec ça j'me suis dit y a eu Budapest quand même y a eu Prague j'veux dire c'est pas possible quoi on peut j'veux dire vous voyez + et et et y a quand même un espoir à Cuba donc j'me suis écarté de mes pa- de mon père + + euh (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(46) **spk2** [1315.17] : ben j'me suis dit “c'est pas possible” enfin vous voyez on est toujours on on dans un cercle où on s'en sort pas quoi + sur ces modèles de sociétés + et on s' dit “mais qu'est ce qu'il faut” enfin voilà quoi puis après euh quand y a des intellectuels français mais ça c'est ma réflexion aussi sur Montreuil c'est un peu avec Montreuil parce que c'est c' qui baignait (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Khi kết hợp với *ou*, nó thể hiện việc người nói yêu cầu người nghe tán thành những gì vừa được nói một cách rõ ràng:

(47) **spk3** (2496.278-2500.17) : le soir pour aller dans une boîte ou quoi enfin j'ai jamais:: quand vous étiez (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(48) **spk4** (3708.659-3710.44) : tu me connais pas ou quoi ? (rires collectifs) (Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Trong phần tiếp theo, chúng tôi sẽ phân tích các số liệu về việc sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong các tình huống thực. Việc so sánh tần suất sử dụng sẽ cho chúng ta thấy biểu thức nào trong số các biểu thức này được người Pháp bản ngữ ưa dùng và chúng thường xuất hiện trong các tình huống xã hội nào.

5. Phân tích định lượng

Trong mục này, chúng tôi sẽ trình bày các bảng tóm tắt việc sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong toàn bộ kho ngữ liệu của chúng tôi. Bảng 1 trình bày tần suất sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến theo các ngữ liệu. Tỷ lệ phần trăm được tính trên tổng số lần xuất hiện của các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến được tìm thấy trong mỗi ngữ liệu.

Bảng 1

Tần suất sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến theo các ngữ liệu

Biểu thức Ngữ liệu	d'accord		hein		n'est-ce pas		ok		non		oui		oui ou non		quoi		Tổng
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Phòng vấn	26	0,94	1977	71,14	7	0,25	0	0	110	3,96	53	1,91	1	0,04	605	21,77	2779
Trường học	94	23,40	222	55,36	1	0,25	0	0	4	1	77	19,2	3	0,75	0	0	401
IT	12	10,08	55	46,22	0	0	7	5,88	7	5,88	0	0	0	0	38	31,93	119
Công thức	2	4,26	24	51,06	0	0	1	2,13	2	4,26	0	0	0	0	18	38,30	47
Doanh nghiệp nhỏ	1	2,44	39	95,12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,44	41

Hein được sử dụng phổ biến nhất trong tất cả các ngữ liệu: 95,12% trong Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ (39 lần xuất hiện); 71,14% trong Ngữ liệu Phòng vấn (1.977 lần xuất hiện); 55,36% trong ngữ liệu Trường học (222 lần xuất hiện); 51,06% trong Ngữ liệu Công thức (24 lần xuất hiện) và 46,22% trong Ngữ liệu IT (24 lần xuất hiện).

Quoi được sử dụng rất thường xuyên trong các ngữ liệu Công thức (18 lần, chiếm 38,3%), IT (38 lần, chiếm 31,93%) và Phòng vấn (605 lần, chiếm 21,77%). Ngược lại, *quoi* không được sử dụng trong Ngữ liệu Trường học và tần suất sử dụng rất thấp (1 lần, chiếm 2,44%) được ghi nhận trong Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ (có lẽ vì cụm từ này được coi là rất thân mật chăng?). Tương tự như vậy, đối với *d'accord*, nó thường xuyên được sử dụng trong Ngữ liệu Trường học (94 lần, chiếm 23,44%) (nó dường như là một phần trong thói quen nghề nghiệp của giáo viên) và IT (12 lần, chiếm 10,08%). Nó được sử dụng ít thường xuyên hơn trong Ngữ liệu Công thức (2 lần, chiếm 4,26%), Doanh nghiệp nhỏ (1 lần, chiếm 2,44%) và Phòng vấn (26 lần, chiếm 0,94%).

Trong số các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến, *hein*, *d'accord* và *quoi* thường được sử dụng hơn trong các ngữ liệu. Tuy nhiên, *quoi* dường như ít được sử dụng hơn trong tình huống thể chế (Trường học) hoặc mang tính nghi thức cao (Doanh nghiệp nhỏ).

Việc sử dụng *est-ce pas*, *ok*, *oui*, *non*, *oui ou non* rất đáng chú ý vì số lần xuất hiện thấp, ngoại trừ *oui* xuất hiện trong Ngữ liệu Trường học với tần suất tương đối cao (77 lần, chiếm 19,20%). Nhóm biểu thức *n'est-ce pas*, *ok*, *oui*, *non*, *oui ou non* và *quoi* có giá trị cầu khiến không đồng thời xuất hiện trong tất cả các ngữ liệu. *N'est-ce pas* chỉ xuất hiện trong Ngữ liệu Phòng vấn (7 lần, chiếm 0,25%) và Trường học (1 lần); *ok* chỉ xuất hiện trong Ngữ liệu IT (7 lần, chiếm 5,88%) và Công thức (1 lần); *oui* và *oui ou non* chỉ xuất hiện trong Ngữ liệu Phòng vấn (53 lần, chiếm 1,91% và 1 lần, chiếm 0,04%) và Trường học (77 lần, chiếm 19,20% và 3 lần, chiếm 0,75%). *Non* không được sử dụng trong Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ. *D'accord* và *hein* được sử dụng trong tất cả các ngữ liệu, hai biểu thức này được ưa dùng hơn các biểu thức khác.

Bảng 2 giới thiệu xu hướng sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong các ngữ liệu. Số liệu ở cột thứ tư là tỷ lệ phần trăm được tính trên số lượng từ trong mỗi ngữ liệu. Có tổng số 3.387 lần xuất hiện các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong toàn bộ ngữ liệu của chúng tôi, chiếm trung bình 0,47188% trên số từ cấu thành toàn bộ ngữ liệu. Các ngữ liệu được xếp theo thứ tự giảm dần về số lần xuất hiện của các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến được tìm thấy. Theo thứ tự này, Ngữ liệu Phòng vấn được xếp ở vị trí thứ nhất, tiếp

theo là các Ngữ liệu Trường học, IT, Công thức và Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ ở hàng cuối cùng.

Bảng 2

Xu hướng sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong các ngữ liệu

Ngữ liệu	SL	Số từ	Tỷ lệ %
Phỏng vấn	2.779	562.121	0,49438
Trường học	401	97.879	0,40969
IT	119	35.949	0,33102
Công thức	47	7.067	0,66506
Doanh nghiệp nhỏ	41	14.757	0,27783
Tổng	3.387	717.773	0,47188

Tính trên số từ cấu thành ngữ liệu, các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến chiếm 0,66506% trong Ngữ liệu Công thức và chỉ chiếm 0,27783% trong Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ. Xu hướng sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong Ngữ liệu Công thức cao hơn 1,35 lần so với trong Ngữ liệu Phỏng vấn; cao gấp 1,62 lần so với trong Ngữ liệu Trường học; cao gấp 2,01 lần so với trong Ngữ liệu IT; cao hơn 2,39 lần so với trong Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ và cao hơn 1,41 lần so với xu hướng trung bình. Số liệu trong bảng 2 cho thấy rằng sự khác biệt về xu hướng sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn trong các ngữ liệu là không lớn.

Tỷ lệ sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong Ngữ liệu Phỏng vấn cho thấy rằng trong kiểu diễn ngôn này, người nói không ngừng tìm cách làm cho người nghe tán thành, đồng thuận, chú ý đến những gì được nói; làm cho người nghe tham gia tích cực vào cuộc thoại. Tuy nhiên, việc sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong các ngữ liệu là khác nhau một cách đáng chú ý về tần suất sử dụng chúng tỏ rằng ngay cả trong các kiểu diễn ngôn nơi tình huống có vẻ cân xứng giữa những người tham thoại thì kết nối vẫn cần thiết để đảm bảo diễn ngôn trôi chảy, sự thấu hiểu giữa những người tham thoại.

Sự khác biệt không lớn về xu hướng sử dụng các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trong các ngữ liệu cho thấy người nói luôn có nhu cầu thu hút sự chú ý của người nghe vào điều mình nói, người nghe tán thành điều đó, lắng nghe và thể hiện rằng họ luôn theo dòng sự kiện để cuộc thoại diễn ra một cách suôn sẻ trong mọi tình huống. Tuy nhiên, trong mỗi tình huống tần suất xuất hiện của các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến là khác nhau do mối quan hệ giữa những người tham thoại, thói quen ngôn ngữ, tuổi tác, v.v.

6. Kết luận

Các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến trước hết thể hiện một hành động cầu khiến yêu cầu sự chú ý hoặc đồng ý. Tuy nhiên, giá trị cầu khiến này không phải là một yêu cầu hành động theo đúng nghĩa của nó, ngay cả khi người ta có thể dễ dàng diễn giải *hein* hoặc *quoi* bằng một phát ngôn có động từ ở thức mệnh lệnh như *faites attention* hoặc *soyez d'accord*.

Các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến kiểu này được ưa dùng trong tất cả các tình huống tương tác. Việc sử dụng rất thường xuyên các biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến này trong tất cả các ngữ liệu làm cho chúng trở thành một dấu hiệu của lời nói. Trong các cuộc trao đổi mà người nói thực hiện một lượt lời dài (như trong Ngữ liệu Phỏng vấn chẳng hạn),

những biểu thức kết nối - nghi vấn - cầu khiến này sẽ lấn át các hình thức kết nối khác. Chúng cũng rất thường được sử dụng trong các tình huống mà mối quan hệ giữa những người tham thoại là rất thân mật (Ngữ liệu Công thức chẳng hạn) hoặc giữa người lớn và trẻ con (Ngữ liệu Trường học).

Tài liệu tham khảo

- Andersen, H.L. (2007). Marqueurs discursif propositionnels. *Langue française* 2/2007, 154, 13-28.
- Baylon, C. & Fabre, P. (1975). *Initiation à la linguistique*. Nathan.
- Bouchard, G. (2000). M'enfin ! Des « petits mots » pour les « petites » émotions. In Plantin C., Doury M., Trvarso V. (Eds.), *Les émotions dans les interactions* (223-238). Presses universitaires de Lyon.
- Bonnot, J.-F. P. và Kempf, C.-B. (2002), « JOO, HOP, ON Y VA, JA », ou : comment faire bon usage des pauses et des hésitations lorsque l'on est bilingue (français/alsacien). *Scolia*, 14, 29-51.
- Campione, E. (2004). Étude des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 18, 185-200.
- Chanet, C. (2001). 1700 occurrences de la particule quoi en français parlé contemporain: approche de la « distribution » et des fonctions en discours. *Marges Linguistiques*, 10-2001. <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/1147.pdf>
- Darot, M. & Lèbre-Peytard, M. (1983). Ben, ici, c'est pas restreint hein » ou « hein », marqueur d'interaction et d'argumentation. *Le français dans le monde*, 176, 89-91.
- Delomier, D. (1999). Hein particule désémantisée ou indice de consensualité ? *Faits de Langues*, 13, 137-149.
- Delomier, D. (2000). Hein dans les dialogues finalisé. In Boucher K. (Ed.), *Le français et ses usages à l'écrit et à l'oral* (229-243). Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. De Boeck-Duculot.
- Dostie, G. (2001). La gradation du sens et ses traces morphologiques et syntaxiques. Considérations sur la (poly)pragmaticalisation. In Col, G. et Roulland, D. (Eds.), *Grammaticalisation 2. Concepts et cas* (61-91). Presses Universitaires de Rennes.
- Dostie, G. & De Seve, S. (1999). Du savoir à la collaboration. Etude pragma-sémantique et traitement lexicographique de « t' sais ». *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 5, 11-35.
- Dubois, J.; Jacomo, M.; Guespin, L.; Marcellesi, C.; Marcellesi, J-B. et Mevel, LP. (2007). *Linguistique et sciences du langage. Grand dictionnaire*. Larousse.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Minuit.
- Ducrot, O. & Schaffer, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. En collaboration de M. Abroux, D. Bassano, G. Boulakia, M. de Fornel, P. Roussin et T. Todorov. Seuil.
- Fernandez-Vest, M.M.J. (1994). Particules énonciatives et compétence dialogique : pour construire l'interlangue. In Schön, J. (Ed.), *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 1994, 10, *Le dialogue en question / Questioning dialogue*, 409-420.
- Fonteney, L. (1991). A la lumière de l'intonation. In Kerbrat-Orecchioni (Ed.), *La question* (113-161). Presses Universitaires de Lyon.
- Greimas, A.J. & Courte, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.
- Jakobson, R. (1960). Closing statements : Linguistics and Poetics. In Sebeok, T.A. (Ed.), *Style in language*, (350-377). New-York.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, French translation by Nicolas Ruwet. Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Armand Colin.

- Lefevre, F. (2009). Particularités discursives du français oral: l'exemple de quoi. In Branca-Rosoff, S.; Fleury, S.; Lefevre, F.; & Pires, M. (Eds.), *Constitution et exploitation d'un corpus de français parlé parisien (CFPP2000)*. <http://ed268.univ-paris3.fr/CFPP2000/>
- Léglise, I. (1999). Le problème de l'adresse en situation d'interaction plurilocuteurs. In Jeff Verschueren (Ed.), *Pragmatics - selected papers from the 6th International Pragmatics Conference 1998* (337-348).
- Manno, G. (2000). A propos de quelques actes pseudo-directifs de la communication écrite. *Revue de sémantique et de pragmatique* 8, 43-62.
- Maurly, N. (1973). Forme et fonction de -hein ? D'après un corpus de français ontarien. *Canadian journal of linguistics* 18(2), 146-156.
- Mosegaard-Hansen, M-B. (1998). *The function of discourse particles. A study with special reference to standard spoken french*. Benjamin.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Colin.
- Nguyễn Minh Chính (2015). Les injonctifs averbaux - sans verbes conjugués - D'une approche en langue à une analyse de corpus. *Corela: Diversité des pratiques de recherche en science du langage, HS-16 | 2015*. Available through URL: <http://corela.revues.org/3759>; DOI : 10.4000/corela.3759
- Nguyễn Minh Chính (2018). Chiến lược giảm thiểu đe dọa thể diện của hành động cầu khiến. *Ngôn ngữ và Đời sống*, 11(278), 79-89.
- Nguyễn Minh Chính (2020a). Động từ Pouvoir trong phát ngôn cầu khiến tiếng Pháp. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 36(5), 25-40.
- Nguyễn Minh Chính (2020b). *Cầu khiến trong khẩu ngữ tiếng Pháp: Từ tiếp cận ngôn ngữ đến phân tích ngữ liệu*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Pottier, B. (1973). *Le langage*. Centre d'étude et de promotion de la lecture, Paris.
- Riegel, M.; Pellat, J-C.; Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. 3^e éd. Presses Universitaires de France. (1^{ère} éd. 1994).
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. trad. Fr. par Hélène Pauchard, Hermann, Paris. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1990). A Classification of Illocutionary Acts. In D. Carbaugh (Ed.), *Cultural Communication and Intercultural Contact* (349-372). Routledge.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Nathan.
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuels de la langue et autres mots du discours*. Nuit Blanche.

INTERROGATIVE PHATICS EXPRESSING DIRECTIVE MEANING IN FRENCH VERBAL COMMUNICATION

Nguyen Minh Chinh

*Vietnamese Studies and Language, VNU University of Social Sciences and Humanities,
336 Nguyen Trai, Thanh Xuan Trung, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam*

Abstract: In verbal communication, French people often use a number of expressions including the so-called interrogative phatics to attract the attention of the participants interacting with them, or to ask the listener for approval, or to ensure that the conversation is not interrupted abnormally. In these cases, the listener needs to show by actions or words that he/she still pays attention or agrees with what has been, is being and is about to be said. This article examines how native French speakers use these interrogative phatics in everyday conversation. Qualitative and quantitative analyses reveal the characteristics of these expressions and the frequency of their use in everyday French conversation. The article also examines how linguistic means have been mobilized by native French speakers to satisfy linguistic standards and social norms as well as usage trends in different social situations in which the speaker participates.

Keywords: interrogative phatics, directives, French, oral, conversation

CHIẾN LƯỢC CẢI THIỆN KHẢ NĂNG NHỚ TỪ VỰNG CHO SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA - VŨNG TÀU

Trần Thanh Dũ^{1,*}, Nguyễn Hữu Thế²

¹ Trường Đại học Thủ Dầu Một,

Trần Văn Ôn, Phú Hòa, TP. Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương, Việt Nam

² Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu,

CMT8, Long Toàn, TP. Bà Rịa, tỉnh Bà Rịa - Vũng Tàu, Việt Nam

Nhận bài ngày 06 tháng 9 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 10 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Mục đích của nghiên cứu này là tìm ra những chiến lược phù hợp để nâng cao khả năng nhớ từ vựng tiếng Anh cho sinh viên (SV) và đánh giá kết quả giảng dạy thông qua sử dụng các chiến lược ghi nhớ từ vựng được đề xuất. Nghiên cứu được thực hiện trong 8 tuần với 40 SV không chuyên tiếng Anh trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu được chia thành 2 nhóm, nhóm thực nghiệm (experimental group) và nhóm đối chứng (control group). Trong nghiên cứu, nhóm thực nghiệm đóng vai trò là người thực hiện (implementer) và các SV trong nhóm thực nghiệm đóng vai trò là những người tiếp nhận sự đổi mới (clients). Dữ liệu được thu thập bằng bảng câu hỏi, pre-test và post-test sau khi nhóm tác giả sử dụng kết hợp các chiến lược khác nhau trong quá trình dạy từ vựng thông qua trò chơi (games); đoán nghĩa của từ vựng thông qua ngữ cảnh (context-based vocabulary guessing); đọc phân tích sâu (extensive reading); đọc mở rộng (extensive reading) và cung cấp nhiều ví dụ gắn với ngữ cảnh để giải thích từ. Kết quả chỉ ra rằng SV trong nhóm thực nghiệm được dạy các chiến lược ghi nhớ từ vựng đạt điểm tốt hơn đáng kể so với SV trong nhóm đối chứng được dạy từ vựng bằng phương pháp truyền thống mà trong đó, từ vựng được giới thiệu tách rời hoàn toàn với ngữ cảnh. Từ kết quả nghiên cứu, có thể khẳng định việc áp dụng các chiến lược nhớ từ vựng đã mang lại những hiệu quả nhất định trong hoạt động dạy và học tiếng Anh.

Từ khóa: chiến lược, học từ vựng, khả năng nhớ, cải thiện

1. Đặt vấn đề

Xã hội Việt Nam thường được mô tả như là một xã hội tập thể, trong đó lớp học là một gia đình, nơi người học học tập và chơi với nhau. Trong giảng dạy tiếng Anh, giáo viên được xem là chủ thể của quá trình có trách nhiệm và cung cấp cho học viên kiến thức về ngôn ngữ tiếng Anh và phát triển kiến thức của ngôn ngữ tiếng Anh với những phương pháp có thể hiệu quả nhất (Le, 1999, tr. 235). Theo truyền thống, trong giảng dạy tiếng Anh trong lớp học tại Việt Nam, giáo viên, sách giáo khoa, ngữ pháp và dịch đóng vai trò chủ đạo. Cách giảng dạy và học tập này bắt nguồn từ mô hình giáo dục Nho giáo, bảo thủ, hoài nghi và không quan tâm đến sự sáng tạo của người học (Nguyen, 2017). Một số nhà nghiên cứu cho rằng người học ở Việt Nam thụ động là sai lầm bởi vì nếu người thầy thay đổi phương pháp giảng dạy một cách triệt để, thì thái độ học tập của người học sẽ thay đổi một cách phù hợp (Tran, 1975).

* Tác giả liên hệ

Email: dutt@tdmu.edu.vn

Trên thế giới, những nghiên cứu trước đây về các chiến lược học từ vựng đã mang lại những kết quả nhất định. Một nghiên cứu do Gu & Johnson (1996) thực hiện trên 850 SV đại học người Trung Quốc đã cho thấy một mối quan hệ đáng kể giữa chiến lược học từ vựng, trình độ ngôn ngữ và kiến thức từ vựng. Điều thú vị là có một sự liên quan tích cực giữa điểm số của người học với các chiến lược: sử dụng từ điển, đoán nghĩa từ ngữ cảnh và ghi chú. Ở một khảo sát khác được thực hiện ở Nhật Bản bởi Schmitt (1997) trên 600 học viên là học sinh trung học, đại học và người lớn, các nhà nghiên cứu lại nhận thấy rằng chiến lược được sử dụng thường xuyên nhất là phương pháp sử dụng từ điển, phương pháp lặp lại từ vựng bằng cách nói hoặc viết, đánh vần các từ và đoán nghĩa dựa trên ngữ cảnh, trong khi đó, các phương pháp như sử dụng bản đồ ngữ nghĩa (semantic map), phương pháp sử dụng từ khóa hay phương pháp tìm từ cùng gốc lại ít được sử dụng hơn. Rabadí (2016) tìm ra chiến lược ghi nhớ được người học sử dụng thường xuyên nhất, trong khi đó, chiến lược Siêu nhận thức lại là những chiến lược ít được sử dụng nhất bởi 110 học sinh người Jordan.

Ở trong nước, chiến lược học tập từ vựng tiếng Anh cũng được nhiều tác giả quan tâm trong những năm gần đây. Le (2018) khảo sát việc sử dụng các chiến lược học từ vựng của SV Đại học Vinh với sự tham gia của 213 SV. Nghiên cứu đã áp dụng phương pháp hỗn hợp (mixed method), bao gồm bảng câu hỏi theo mô hình của Schmitt (1997, 2000), nhật ký của người học và phỏng vấn để thu thập dữ liệu. Qua phân tích dữ liệu, tác giả nhận thấy rằng hầu hết SV đều thiếu thực hành về việc học từ vựng thông qua các hoạt động trên lớp và từ những phát hiện trên, tác giả đã đề xuất một số giải pháp cho việc dạy từ vựng tiếng Anh. Hoang (2019) đề cập đến một số hàm ý sư phạm được đề xuất cho việc dạy từ vựng tiếng Anh và tập trung vào các vấn đề chiến lược học từ vựng của SV năm thứ nhất không chuyên môn tiếng Anh tại Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên. Nguyen (2021) nghiên cứu chiến lược học từ vựng của SV không chuyên ngành tiếng Anh, Trường Đại học Hồng Đức. Trong công trình nghiên cứu của mình, tác giả thiết kế một bảng câu hỏi khảo sát được phỏng theo cách phân loại của Schmitt (1997, 2000) với đối tượng gồm 140 SV. Từ kết quả phân tích dữ liệu, tác giả nhận thấy SV rất ít được sử dụng chiến lược học từ vựng và dựa trên những phát hiện này, tác giả cũng đưa ra một số khuyến nghị với mong muốn nâng cao chất lượng dạy và học từ vựng tiếng Anh tại Đại học Hồng Đức. Nhóm tác giả Phan, Nguyen & Pham (2022) đã tiến hành nghiên cứu về chiến lược học từ vựng của SV năm thứ nhất tại Trường Đại học Tây Đô và những chiến lược hiệu quả mà SV áp dụng, với mẫu nghiên cứu gồm 95 SV. Bảng câu hỏi và phỏng vấn được sử dụng như hai công cụ nghiên cứu chính để phân tích dữ liệu thu thập được. Kết quả của nghiên cứu chỉ ra chiến lược học từ vựng tổng thể của SV Trường Đại học Tây Đô có liên quan đến sự quyết tâm, chiến lược xã hội, trí nhớ, nhận thức và siêu nhận thức, tương ứng, và đây chính là những chiến lược phổ biến mà SV của Trường đang sử dụng. Ngoài ra, còn có các công trình nghiên cứu khác như: Nghiên cứu thăm dò chiến lược học từ vựng của SV không chuyên tiếng Anh năm thứ nhất Trường Đại học Tân Trào của Pham (2013); Khảo sát về chiến lược học tập từ vựng tiếng Anh của SV năm thứ nhất Trường Đại học Thái Nguyên của Pham (2022); Nghiên cứu chiến lược học từ vựng phổ biến của SV năm thứ nhất, khoa tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế của Doan (2022); v.v.

Điểm qua lịch sử, các chiến lược dạy từ vựng đã được nhiều công trình nghiên cứu và công bố. Tuy nhiên, điểm chung của những công trình này là chỉ sử dụng một số chiến lược đơn lẻ và thường dựa vào từ điển để cung cấp nghĩa từ vựng mà không kết hợp nhiều chiến lược phù hợp với hoàn cảnh và môi trường học tập và cũng không dựa vào ngữ cảnh để đoán nghĩa. Trong những công trình được đề cập, các tác giả chủ yếu tìm hiểu, khảo sát về các chiến lược học tập từ vựng tiếng Anh, thái độ của người học đối với từng chiến lược. Các công trình nghiên cứu này chỉ nghiên cứu trên từng đối tượng cụ thể và trên những chiến lược nhất định

nên chưa khái quát và đưa đến cái nhìn toàn diện về các chiến lược học tập từ vựng. Trong khi đó, việc nghiên cứu thực nghiệm về khả năng ứng dụng cũng như hiệu quả của việc kết hợp các chiến lược học ngoại ngữ mà cụ thể là chiến lược cải thiện khả năng nhớ từ vựng của người học tiếng Anh vẫn thật sự rất cần thiết. Những điểm bỏ ngỏ này chính là khoảng trống học thuật để cho nhóm tác giả nghiên cứu.

Từ thực tiễn và kinh nghiệm giảng dạy, nhóm thực nghiệm nhận thấy có rất nhiều lý do cho hầu hết SV không thể sử dụng tốt tiếng Anh mặc dù đã bỏ nhiều thời gian học tập ở trường. Có nhiều nguyên nhân khác nhau, trong đó, khả năng “nhớ từ vựng” được xem là một trở ngại lớn nhất. Vì đa số SV chưa quen với việc sử dụng chiến lược để học và nhớ từ vựng một cách hiệu quả và đây là lý do nhóm tác giả nghiên cứu về chiến lược cải thiện khả năng nhớ từ vựng cho sinh viên, khảo sát trường hợp cụ thể của SV Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu. Hy vọng những phát hiện của nghiên cứu này có thể góp một phần đáng kể vào việc cung cấp cơ sở lý thuyết và thực tiễn vững chắc hơn về những chiến lược học từ vựng.

2. Mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu thử nghiệm và đánh giá các chiến lược học tập từ vựng tại Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu để từ đó, đề xuất các chiến lược học tập từ vựng phù hợp nhằm giúp SV nhớ từ vựng tốt hơn và lâu hơn trong quá trình học tập của mình. Dù những chiến lược này đã được thử nghiệm và ứng dụng rộng rãi nhưng đặt trong bối cảnh cụ thể của sinh viên bậc cao đẳng ở Việt Nam thì hiệu quả của các giải pháp chiến lược này cần phải được tiếp tục nghiên cứu, bổ sung. Để định hướng cho quá trình nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu được đặt ra như sau: *Việc áp dụng các chiến lược cải thiện khả năng nhớ từ vựng có hiệu quả như thế nào trong việc nâng cao khả năng nhớ từ vựng cho sinh viên?*

3. Cơ sở lý thuyết

Công trình nghiên cứu được tiến hành dựa trên các lý thuyết về từ vựng, các yếu tố ảnh hưởng đến việc học từ vựng và chiến lược học từ vựng.

3.1. Khái niệm từ vựng và vai trò của từ vựng

Hiểu một cách đơn giản, từ vựng là “tất cả những từ cá nhân biết và sử dụng” (Hornby, 2000, tr. 1707) hay là “một đơn vị ngôn ngữ bao gồm một hoặc nhiều hơn một âm được phát ra và được thể hiện bằng chữ viết có chức năng truyền tải một nội dung ngữ nghĩa nhất định” (Random House, 2006, tr. 1864).

Nation (1990, 2001) cho rằng “biết một từ” có nghĩa là người học có khả năng “làm chủ” được các thành tố liên quan đến từ đó, có thể bao gồm: chữ viết (chính tả), phát âm, kết hợp từ (những từ xuất hiện đồng thời với nó), và sự phù hợp về ngữ nghĩa. Kiến thức và khả năng sử dụng từ vựng là một thành tố quan trọng tạo nên năng lực giao tiếp trong học tập ngoại ngữ, bao gồm khả năng hiểu và sử dụng ngôn từ trong hoạt động giao tiếp (Seal, 1991).

Tổng hợp các quan điểm trên, chúng tôi nhận thấy rằng từ vựng là một trong ba bộ phận cấu thành của một ngôn ngữ, đóng vai trò cốt lõi và là yếu tố quan trọng trong việc học và sử dụng ngôn ngữ. Nếu không có ngữ pháp rất ít có thể được truyền tải, còn nếu không có vốn từ vựng thì không có gì có thể được truyền tải (Wilkins, 1972). Nếu không có vốn từ vựng, người sử dụng ngôn ngữ không thể truyền đạt ý nghĩa và giao tiếp với nhau (Laufer, 1997).

3.2. Yếu tố ảnh hưởng đến học tập từ vựng

Cũng như trong việc học tập các lĩnh vực khác, việc học ngoại ngữ thường diễn ra theo

quy luật “thành công này thường dẫn đến những thành công khác” (Burstall, 1975, tr. 14). Người học thành công thường thể hiện thái độ tích cực trong quá trình học và chính thái độ này là yếu tố mang lại thành công cho họ. Từ quy luật này, động cơ của người học thường có tác động tích cực và quyết định phần nào tính hiệu quả trong quá trình học tập từ vựng. Heyde (1979) chỉ ra rằng năng lực ngôn ngữ (trong việc học tập ngoại ngữ) có liên quan mật thiết với ý thức về lòng tự trọng của từng cá nhân. Một số nhà nghiên cứu cũng chỉ ra sự chi phối về giới tính đối với việc học tập từ vựng của một ngôn ngữ (Boyle, 1987), (Oxford, et al., 1996).

Có thể khẳng định việc học tập tiếng Anh nói chung và từ vựng tiếng Anh nói riêng chịu sự ảnh hưởng và chi phối bởi nhiều nhân tố khác nhau. Điều này giải thích vì sao người học này lại thành công và đạt kết quả cao hơn người học khác. Trong những yếu tố này, chiến lược học tập của từng cá nhân luôn được xem là yếu tố quan trọng và giữ vai trò quyết định. Dạy và học từ vựng là một quá trình rất khó khăn mà chúng ta phải đối mặt khi học bất kỳ ngoại ngữ nào. Người học phải cố gắng để tìm ra phương pháp học từ vựng phù hợp hơn hoặc thậm chí tốt nhất.

3.3. Chiến lược học từ vựng

Chiến lược học từ vựng rất cần thiết trong quá trình dạy và học. Theo Oxford (1990), các chiến lược học tập rất quan trọng đối với việc học ngôn ngữ và chúng là những hành động cụ thể được thực hiện bởi người học để làm cho việc học tập dễ dàng hơn, nhanh hơn, thú vị hơn, hiệu quả hơn. Nếu không có những chiến lược phù hợp, người học sẽ không đạt được kết quả như mong đợi. Nhiều nhà nghiên cứu đã cố gắng tìm ra những chiến lược có thể giúp người học ghi nhớ từ vựng tốt hơn như: Cohen (1987, 2010), Rubin & Thompson (1994), Stöffer (1995), Gu & Johnson (1996), Lawson & Hogben (1996), Weaver & Cohen (1997), Hedge (2000), Schmitt (2000), Decarrico (2001), Nation (2001, 2002), Intaraprasert (2004), Cook (2013), v.v..

Theo Nation (1990, 2001), yếu tố quan trọng nhất trong việc học từ vựng chính là chiến lược học tập của từng cá nhân (Bảng 1).

Bảng 1

Phân loại chiến lược học tập từ vựng theo mô hình của Nation (1990, 2001)

Nhóm chiến lược	Hoạt động
Lập kế hoạch: Lựa chọn yếu tố trong tâm và thời điểm thể hiện	<ul style="list-style-type: none"> - Lựa chọn từ - Lựa chọn kiến thức liên quan - Lựa chọn chiến lược - Lập kế hoạch nhắc lại từ
Nguồn: Tìm kiếm thông tin liên quan đến từ	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích từ - Sử dụng bối cảnh - Xem các tài liệu tham khảo liên quan đến ngôn ngữ thứ nhất và thứ 2 - Sử dụng những từ ngữ tương đương trong ngôn ngữ thứ nhất và thứ 2
Quá trình: Thiết lập kiến thức	<ul style="list-style-type: none"> - Thông báo - Hỏi tương - Tái tạo

Schmitt (1997, 2000) đề xuất cần phải có kế hoạch đưa nội dung liên quan đến các chiến lược học tập từ vựng vào các chương trình dạy tiếng nhằm giúp người học có thể lựa chọn và vận dụng chiến lược phù hợp với điều kiện của từng cá nhân. Trong công trình nghiên cứu của mình, tác giả phân loại các chiến lược này thành 2 nhóm chính: *Nhóm 1* nhằm xác định nghĩa của từ (determine meaning) khi người học tiếp xúc lần đầu tiên, bao gồm các chiến lược xác định (determination strategies) và chiến lược xã hội (social strategies). *Nhóm 2* nhằm củng cố nghĩa của từ (consolidate meaning) khi tiếp xúc từ lần thứ 2 trở đi, bao gồm các chiến lược: chiến lược nhận thức (cognitive strategies), chiến lược siêu nhận thức (metacognitive strategies), chiến lược nhớ (memory strategies) và chiến lược xã hội (social strategies). Nhóm chiến lược này có thể được hiện thực hoá thông qua các kỹ thuật như: đọc to từ, (saying the new word aloud), viết lại từ (written repetition), liên hệ từ với từ đồng nghĩa/trái nghĩa (connecting the word with its synonyms/antonyms), học chính tả của từ (studying the spelling of the word), ghi chú tại lớp liên quan đến từ (taking notes in class). Đối với từng nhóm chiến lược, tác giả xác định các chiến lược cụ thể được thể hiện trong Bảng 2 dưới đây:

Bảng 2

Phân loại chiến lược học tập từ vựng theo mô hình của Schmitt (1997, 2000)

Nhóm chiến lược	Chiến lược cụ thể
Chiến lược khám phá nghĩa của từ	
Chiến lược xác định (Determination strategies)	Phân tích từ loại
	Phân tích phụ tố và từ gốc
	Kiểm tra họ từ trong ngôn ngữ thứ nhất
	Phân tích tranh ảnh và cử chỉ liên quan đến từ
	Đoán từ trong ngôn cảnh
	Sử dụng từ điển song ngữ
	Sử dụng từ điển đơn ngữ
	Lập danh sách từ
Sử dụng thẻ từ	
Chiến lược xã hội (Social strategies)	Yêu cầu người dạy dịch nghĩa của từ
	Yêu cầu người dạy cung cấp từ đồng nghĩa hoặc cách diễn đạt tương đương
	Yêu cầu người dạy cung cấp câu có chứa từ
	Hỏi bạn về nghĩa của từ
	Khám phá nghĩa mới của từ qua hoạt động nhóm
Chiến lược củng cố từ sau lần tiếp cận đầu tiên	
Chiến lược xã hội (Social strategies)	Học và sử dụng từ trong cụm từ
	Người dạy kiểm tra độ chuẩn xác của từ trong thẻ từ hoặc danh sách từ
	Tiếp xúc với người nói bản ngữ
Chiến lược nhớ	Học từ qua tranh ảnh

(Memory strategies)	Hình dung/giải thích nghĩa của từ
	Liên hệ từ với kinh nghiệm cá nhân
	Liên hệ từ đồng nghĩa/phản nghĩa
	Sử dụng sơ đồ ngữ nghĩa
	Sử dụng thang đo với tính từ đo được
	Sử dụng phương pháp từ đồng âm
	Sử dụng phương pháp từ khoá
	Sử dụng phương pháp hành trình trí nhớ
	Nhóm từ theo từng nhóm
	Nhóm từ trên trang giấy
	Sử dụng từ mới trong câu
	Nhóm các từ theo cốt truyện
	Học chính tả của từ
	Học phát âm từ
	Đọc to từ khi học
	Hình dung hình thức của từ
	Gạch chân ký tự đầu tiên của từ
	Nghiên cứu hình thái từ
	Nghiên cứu từ loại
	Giải thích nghĩa của từ
	Sử dụng họ từ
	Học từ qua thành ngữ
Sử dụng ngôn ngữ cơ thể khi học từ	
Sử dụng sơ đồ nét nghĩa	
Chiến lược nhận thức (Cognitive strategies)	Đọc lại từ
	Thiết lập danh sách từ vựng
	Sử dụng thẻ từ
	Ghi chú tại lớp học
	Sử dụng phần từ vựng trong giáo trình
	Nghe đọc danh sách từ
	Đặt tên tiếng Anh cho vật dụng hàng ngày
	Mang theo từ điển bỏ túi
Chiến lược siêu nhận thức (Metacognitive)	Tiếp cận các phương tiện truyền thông bằng tiếng Anh
	Tự kiểm tra khả năng sử dụng từ vựng

strategies)	Thực hành sử dụng từ
	Lược bỏ từ
	Học từ mọi lúc

O'Malley & Chamot (1990) cho rằng người học giỏi ngôn ngữ là người sử dụng nhiều chiến lược khác nhau trong việc học ngôn ngữ thứ hai và đối với những người học kém hơn có thể cải thiện kỹ năng của họ trong ngôn ngữ thứ hai thông qua việc hướng dẫn về các chiến lược. Người học có thể áp dụng các chiến lược để đạt được các kỹ năng ngôn ngữ khác nhau, và việc hướng dẫn các chiến lược rõ ràng nên được áp dụng cho họ.

Điểm qua những công trình nghiên cứu đã có trong lịch sử, chiến lược học tập từ vựng được đề cập khá đa dạng, mỗi chiến lược đều gắn với những đối tượng người học nhất định. Trong quá trình học tập, người học cần phải vận dụng chiến lược học tập phù hợp với các điều kiện hiện có của mình. Bên cạnh những định hướng từ người dạy, việc sử dụng hiệu quả các chiến lược này cũng cần đến sự năng động và những kinh nghiệm thực tiễn từ phía người học.

Trong nghiên cứu của mình, nhóm thực nghiệm vận dụng các nhóm chiến lược xác định (determination strategies) và chiến lược nhớ (memory strategies) để nâng cao khả năng nhớ từ vựng cho sinh viên, với các chiến lược cụ thể gồm: dạy từ vựng thông qua trò chơi (games), đoán nghĩa của từ vựng thông qua ngữ cảnh (context-based vocabulary guessing), đọc phân tích sâu (extensive reading), đọc mở rộng (extensive reading) và cung cấp nhiều ví dụ gắn với ngữ cảnh để giải thích từ.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. Thiết kế nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, cả hai phương pháp được vận dụng là nghiên cứu định lượng và định tính. Nghiên cứu thực nghiệm được lựa chọn vì tính ưu việt của nó trong việc đánh giá hiệu quả của sự can thiệp (áp dụng các chiến lược nhớ từ vựng) lên đối tượng tiếp nhận sự can thiệp (SV).

Nghiên cứu được thực hiện trong 8 tuần. Tiến trình nghiên cứu gồm các bước như sau: (i) Nhóm nghiên cứu nghiên cứu tài liệu có liên quan đến việc nhớ từ vựng trước khi thực hiện nghiên cứu; (ii) Thiết kế phương pháp luận cho nghiên cứu đổi mới; (iii) Thiết kế bảng câu hỏi có liên quan đến việc học từ vựng; (iv) Thiết kế và thực hiện *pre-test* cho nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng; (v) So sánh sự khác biệt về điểm số giữa các nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trước khi nghiên cứu; (vi) Áp dụng các chiến lược và các mô hình đổi mới cho nhóm thực nghiệm trong giảng dạy từ vựng; (vii) Chuẩn bị và tiến hành các bài kiểm tra *post-test* cho cả hai nhóm (nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng); (viii) Phân tích điểm số bài kiểm tra của hai nhóm và phân biệt sự khác biệt về nhớ từ vựng giữa hai nhóm sau 8 tuần; (ix) Thu thập và phân tích kết quả; (x) Viết báo cáo.

Trong nghiên cứu này, tác giả đóng vai trò của một người áp dụng và là người đưa ra quyết định thay đổi, thực hiện sự đổi mới và có nhiệm vụ theo dõi sự thay đổi này (implementer), 20 SV trong nhóm thực nghiệm đóng vai trò là người nhận được sự đổi mới (clients). Hiệu trưởng và lãnh đạo khoa ngoại ngữ đóng vai trò người ủng hộ (supporter) và khuyến khích động viên tác giả để thực hiện sự đổi mới này và những người ủng hộ hy vọng với việc sử dụng chiến lược phù hợp có thể giúp SV nhớ từ vựng hiệu quả hơn và học tiếng Anh tốt hơn.

4.2. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành tại Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu trong năm học 2021-2022. Mẫu nghiên cứu gồm 40 SV được lựa chọn ngẫu nhiên từ hai lớp tiếng Anh không chuyên năm thứ nhất và được chia thành hai nhóm: 25M1 (nhóm thực nghiệm) và 25M2 (nhóm đối chứng), với $N=20$ cho mỗi nhóm. Nhóm đối chứng được giảng dạy từ vựng theo phương pháp truyền thống như việc trình bày các từ một cách cô lập, viết các từ vựng lên bảng và yêu cầu người học đọc lại từ vựng, dịch và đưa ra lời giải thích ngắn,... SV trong nhóm này chỉ thụ động và lắng nghe giảng viên. Ngược lại, SV trong nhóm thực nghiệm được giảng dạy thông qua các chiến lược về cách nhớ từ vựng và được coi là những yếu tố trung tâm trong lớp học. Nhiều chiến lược, hoạt động và thủ thuật đã được sử dụng cho nhóm này trong quá trình giảng dạy với mục đích chủ yếu nhằm giúp sinh viên nhớ từ vựng lâu hơn. Kết thúc đợt thực nghiệm, nhóm tác giả chọn ngẫu nhiên 15 SV để tham gia phỏng vấn. Dù mẫu nghiên cứu được chọn không lớn nhưng vẫn có thể phần nào đại diện cho nhóm cá thể có cùng tính chất như các cá thể được chọn để đưa vào thử nghiệm.

4.3. Công cụ nghiên cứu

Tài liệu giảng dạy cho cả 2 nhóm là giáo trình Face2face, Elementary (xuất bản lần 2 năm 2012 bởi Nhà xuất bản Đại học Cambridge). Tuy nhiên, trong bài kiểm tra pre-test và post-test về từ vựng, nhóm tác giả kết hợp nội dung kiểm tra được lựa chọn từ giáo trình Face2Face và giáo trình Vocabulary for Pet (xuất bản năm 2008 bởi Nhà xuất bản Đại học Cambridge) để đánh giá những thay đổi về việc nhớ từ vựng của SV sau khi sử dụng chiến lược, thủ thuật và các hoạt động trong quá trình giảng dạy và học tập. Mục đích nhóm tác giả kết hợp giữa tài liệu giảng dạy chính và tài liệu khác để thiết kế cho cả 2 bài kiểm tra là vì muốn bài kiểm tra về từ vựng đa dạng và phong phú hơn về nội dung cũng như điều chỉnh cho phù hợp về trình độ của sinh viên. Hơn nữa, chúng tôi chọn quyển Vocabulary for Pet để thiết kế các bài kiểm tra là vì giáo trình này rất uy tín, được đánh giá cao về hình thức cũng như về nội dung.

Các bài kiểm tra có định dạng giống nhau và mức trình độ như nhau. Bài kiểm tra có 3 phần: (i) *Nối từ vựng với các hình ảnh, đặt từ hoặc cụm từ vào đúng cột*; (ii) *Điền từ hoặc cụm từ phù hợp vào chỗ trống (ở phần này, các từ vựng được gợi ý trước)*; (iii) *Viết một đoạn văn từ 80 đến 100 từ theo chủ đề* (Phần này, SV viết theo chủ đề đã học và vận dụng từ vựng có liên quan) và thời gian làm bài là 45 phút. Nguyên tắc cơ bản là đảm bảo SV làm bài kiểm tra phải thật sự trung thực và không được sao chép lẫn nhau.

Để tìm hiểu suy nghĩ của sinh viên sau khi hoàn thành nghiên cứu, bộ câu hỏi phỏng vấn cũng được xác lập gồm 5 câu: (1) *Bạn cảm thấy thế nào khi được học từ vựng với trò chơi, đọc mở rộng, đọc phân tích sâu, đoán nghĩa của từ và cho các ví dụ liên quan đến từ trong lớp học?*; (2) *Bạn có nhận xét gì về lợi ích của những chiến lược này?*; (3) *Theo bạn, những chiến lược này có nâng cao khả năng nhớ từ của bạn không?*; (4) *Trong những chiến lược này, bạn quan tâm đến chiến lược nào nhất?*; (5) *Bạn có muốn giảng viên của mình tiếp tục sử dụng các chiến lược nhớ từ vựng này trong quá trình giảng dạy không?*

4.4. Quy trình thu thập số liệu

Để có được kết quả thành công trong việc ghi nhớ từ vựng hiệu quả, 5 chiến lược chủ yếu được dạy cho nhóm thực nghiệm. Thứ nhất, SV học từ vựng thông qua các trò chơi (games) như: *crossword puzzles*, *brainstorm*, *rub out and remember*, *lucky number* và *networks*. Những trò chơi này được dùng trong phần khởi động (*warm up*) hoặc ở phần cuối của bài học (nếu còn thời gian) nhằm thúc đẩy việc học và nhớ từ vựng cho SV. Trò chơi được lựa chọn phù hợp với số lượng người tham gia, trình độ, thời gian, bối cảnh văn hóa và chủ đề của từng bài học. Trò

chơi được áp dụng hiệu quả sẽ làm cho lớp học trở nên sinh động, thoải mái, và giúp cho SV có thêm động lực để ôn luyện bài học. *Thứ hai*, SV thực hiện đoán nghĩa của từ thông qua ngữ cảnh và hình ảnh. Trước khi yêu cầu SV đoán nghĩa, giảng viên hướng dẫn SV một số cách đoán nghĩa của từ vựng cơ bản. *Thứ ba*, khi đọc phân tích sâu (*intensive reading*), SV được yêu cầu đọc lướt và gạch chân những từ vựng chưa biết trong đoạn văn, sau đó sử dụng các chiến lược đã được giới thiệu để đoán nghĩa của những từ chưa biết. *Thứ tư*, khi đọc mở rộng (*extensive reading*), SV được yêu cầu đọc thêm một đoạn trích (đoạn văn, truyện ngắn và đơn giản trích ra từ nhiều nguồn khác nhau) ngay tại lớp trong phần củng cố và ở nhà. Các bài đọc được chọn lựa phải có cùng chủ đề với chủ đề mà SV đang học. Phân đọc này được thực hiện trong không khí thoải mái kết hợp với các câu hỏi đọc hiểu, câu đố từ vựng (liên quan đến ý nghĩa của từ, cụm từ) và viết tóm tắt lại câu chuyện sau khi đọc. SV được yêu cầu phải hoàn thành phần bài tập đọc hiểu được giao ở nhà ít nhất một tuần một lần. Vào đầu hoặc cuối giờ học, SV được yêu cầu trình bày phân bài tập đã được giao và sau đó, người nghiên cứu đưa ra lời phản hồi và nhận xét. Những hoạt động này đã giúp SV đọc sách nhiều hơn. Krashen (1989) cho rằng đọc với ngôn ngữ thứ hai là một trong những cách quan trọng mà người học ngôn ngữ tiếp nhận từ vựng mới. *Cuối cùng*, người nghiên cứu đưa ra ví dụ (example sentences) với từ vựng gắn với ngữ cảnh để giải thích nghĩa của từ và đặt câu ví dụ trong phần giới thiệu từ vựng hoặc trong quá trình học tập.

Cả hai nhóm thực hiện *pre-test* trước khi nghiên cứu cùng một mốc thời gian để thẩm định về việc nhớ từ vựng. Các lớp học được giảng dạy bởi cùng một người thực hiện (giảng viên), cùng tài liệu và phân phối chương trình giảng dạy. *Post-test* được thực hiện vào tuần thứ 8 cho cả hai nhóm (sau khi kết thúc nghiên cứu). Mục đích của những bài kiểm tra này là để đánh giá và so sánh sự khác biệt trong việc nhớ từ vựng giữa hai nhóm sau 8 tuần nghiên cứu.

Kết quả các bài kiểm tra *pre-test* và *post-test* được phân tích bằng công cụ SPSS để tính giá trị trung bình (Mean), giá trị trung vị (Mode), độ lệch chuẩn (SD) và excel để tính tỷ lệ phần trăm. Dựa vào kết quả phân tích này, nhóm tác giả đã tiến hành so sánh kết quả giữa *pre-test* và *post-test* của từng nhóm riêng lẻ và tiếp theo là so sánh sự khác biệt của kết quả *post-test* giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng.

Kết thúc đợt thực nghiệm, nhóm tác giả chọn ngẫu nhiên 15 SV trong nhóm thực nghiệm cũng tham gia trả lời 5 câu hỏi phỏng vấn có cùng nội dung theo từng cá nhân và bày tỏ suy nghĩ của mình sau khi hoàn thành nghiên cứu. Thời gian cho mỗi sinh viên trả lời phỏng vấn là từ 5 đến 8 phút. Trong quá trình phỏng vấn, nhóm thực nghiệm thực nghiệm ghi âm phần trả lời phỏng vấn của sinh viên. Kết quả phỏng vấn được tổng hợp và thể hiện thành các dữ liệu định tính để làm cơ sở cho quá trình luận giải, phân tích.

5. Kết quả nghiên cứu

5.1. Kết quả của SV qua các bài kiểm tra (*pre-test* và *post-test*)

Nhóm nghiên cứu tiến hành kiểm tra từ vựng được sử dụng qua các bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm (*pre-test* và *post-test*) để đánh giá sự khác biệt giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trước.

5.1.1. Kết quả bài kiểm tra trước khi thực nghiệm (*pre-test*)

Điểm trung bình của nhóm thực nghiệm là 5.15 (Mean=5.15) và nhóm đối chứng là 5.3 (Mean=5.3) và cả hai nhóm có tần suất điểm xuất hiện nhiều nhất là 5 (Mod =5). Độ lệch chuẩn (SD) của nhóm thực nghiệm là 1,42 và nhóm đối chứng là 1.80 bởi vì 6 SV (30%) trong nhóm thực nghiệm và 7 SV (35%) trong nhóm đối chứng dưới điểm trung bình. SV có điểm giỏi rất

hạn chế ở cả hai nhóm. Chỉ có 1 SV (5%) trong nhóm thực nghiệm và 3 SV (15%) trong nhóm đối chứng đạt được điểm giỏi. Trong phần nối hình ảnh và đặt từ vựng vào đúng cột, 12 SV trong nhóm thực nghiệm (60%) và 14 SV (70%) trong nhóm đối chứng trên số điểm trung bình. Đối với phần điền từ hoặc cụm từ phù hợp vào chỗ trống, cả hai nhóm có SV (45%) điểm trên mức trung bình. Đối với phần viết một đoạn văn từ 80 đến 100 từ theo chủ đề (trong phạm vi thời gian 45 phút), đa số SV không viết được đoạn văn như mong đợi, hơn 70% SV ở cả hai nhóm có điểm dưới trung bình, bởi vì các em không có đủ vốn từ để viết.

5.1.2. Kết quả bài kiểm tra sau khi thực nghiệm (post-test)

Bài kiểm tra post-test được thực hiện vào tuần thứ 8 cho cả hai nhóm. Bài post-test này cũng được thiết kế cùng một dạng bài và trình độ với bài kiểm tra trước (pre-test). Đối với bài kiểm tra này, SV trong nhóm thực nghiệm tiến bộ rất nhiều, với điểm trung bình là 7.35 (Mean=7.35), Mode tăng lên 7 và độ lệch chuẩn (SD) giảm đến 1.27. Trong khi đó, nhóm đối chứng không thay đổi nhiều, điểm trung bình tăng hạn chế từ 5.3 trong phần *pre-test* lên 5.7 trong phần *post-test*, Mode đạt 6 và độ lệch chuẩn giảm (SD) còn 1.45.

5.2. Kết quả phỏng vấn SV

Sau khi kết thúc nghiên cứu, 15 SV trong nhóm thực nghiệm được chọn ngẫu nhiên để phỏng vấn. Hình thức phỏng vấn được thực hiện theo từng cá nhân ở thời gian và địa điểm thích hợp được thống nhất.

Khi được hỏi, những SV này cho rằng các em rất thích các chiến lược về nhớ từ vựng mà tác giả áp dụng trong 8 tuần vừa qua. Những chiến lược này đã giúp các em tăng thêm động lực, cảm thấy thoải mái, tự tin và năng động hơn trong giờ học tiếng Anh trên lớp học cũng như trong các giờ tự học tại nhà. Những chiến lược này đã giúp các em cải thiện việc nhớ từ vựng đáng kể và trở nên tự tin hơn khi thực hiện các bài kiểm tra, đặc biệt là các bài kiểm tra về kỹ năng viết và đọc.

Có đến 12 SV cho rằng sau khi sử dụng các chiến lược được đề xuất, các em biết thêm một số phương pháp học từ vựng hiệu quả hơn, và có thể đoán được ý nghĩa của từ thông qua ngữ cảnh mà không cần sử dụng từ điển. Các em cũng trở nên thích đọc sách và truyện ngắn hơn so với trước đây.

Có đến 12 SV phản hồi rất thích các trò chơi trong phần học từ vựng vì các trò chơi làm cho lớp học trở nên hào hứng, vui tươi, thoải mái và sinh động hơn. Với những trò chơi này, các em không phải chịu sự căng thẳng trong suốt giờ học tiếng Anh và trò chơi cũng đã giúp họ nhớ từ vựng nhanh hơn, lâu hơn và dễ dàng hơn.

Một số SV nhận xét đọc mở rộng (extensive reading) thật sự rất hữu ích vì các em biết cách để đoán nghĩa của từ trong khi đọc cũng như ghi nhớ từ một cách hiệu quả hơn mà không phải tốn nhiều thời gian tra từ điển hoặc nhờ giảng viên giải thích nghĩa của từng vựng.

Hầu hết SV đề nghị rằng giảng viên cần tiếp tục áp dụng các chiến lược nhớ từ vựng thay vì học từ vựng theo các phương pháp truyền thống như trước đây.

6. Thảo luận

Kết quả *pre-test* cho thấy hầu như không có sự khác biệt về điểm số trung bình *Mean* và *Mode* giữa hai nhóm. Trong phần 1 của *pre-test*, khi được yêu cầu nối từ vựng với hình ảnh và đặt từ vựng vào đúng vị trí theo chủ đề, hầu hết SV của cả hai nhóm thu được kết quả khá cao, trong khi đó, trong phần 2 và phần 3 của *pre-test*, phần lớn SV ở cả hai nhóm đã đạt được kết quả rất khiêm tốn. Ở phần điền từ hoặc cụm từ phù hợp vào chỗ trống, hơn một nửa lượng

số SV của cả hai nhóm không làm được phần này bởi vì các em không biết cách đọc mở rộng và chiến lược đọc hiệu quả. Ở phần viết, hầu hết SV trong nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng không viết được đoạn văn theo chủ đề đã học như đã yêu cầu, bởi vì các em không nhớ được những từ vựng đã học cũng như thiếu vốn từ. Cả hai nhóm đều có kết quả tốt hơn trong các bài kiểm tra sau thực nghiệm (*post-test*) so với bài kiểm tra trước khi thực nghiệm (*pre-test*).

Tuy nhiên, vẫn thấy sự chênh lệch đáng kể về kết quả bài kiểm tra này giữa nhóm thực nghiệm so với nhóm không thực nghiệm sau 8 tuần thực nghiệm. Điểm trung bình của nhóm thực nghiệm tăng đến 2.20 (từ 5.15 lên 7.35), trong khi điểm trung bình của nhóm đối chứng tăng rất ít, chỉ 0,4 (từ 5.3 lên đến 5.7). Sự thay đổi này đã chứng tỏ hiệu quả của việc áp dụng các chiến lược đọc mở rộng, đoán nghĩa, trò chơi và sử dụng các câu ví dụ trong nhóm thực nghiệm để đạt được vốn từ vựng trong ngôn ngữ. Kết quả này cũng có nhiều điểm tương đồng với các kết luận của Yip & Kwan (2006) và Zhang (2009) khi tìm hiểu vai trò của trò chơi và sử dụng các câu ví dụ trong việc học và nhớ từ vựng của người học.

Trong quá trình học từ vựng, hầu hết người học Việt Nam ít khi dùng từ điển giấy và từ điển online để tự tra từ mới hay đoán nghĩa thông qua các hình ảnh hoặc ngữ cảnh và ít khi hỏi người dạy về những từ vựng mà người học không biết nghĩa. Văn hóa Việt Nam bị ảnh hưởng bởi truyền thống Nho giáo mà người thầy được xem là người có quyền lực nhất trong lớp học, và có một khoảng cách quyền lực rất lớn (Ellis, 1994). Trong quá trình học từ vựng, sinh viên rất ngại nhờ giáo viên giải thích nghĩa của từ, bởi vì người học cảm thấy vô lễ nếu họ làm gián đoạn câu hỏi, hoặc tranh luận với giáo viên của họ, khi họ không hiểu một điều gì đó, họ không dám hỏi trước đám đông vì sợ bị mất mặt (Lê, 1999). Lớp học thường lấy giáo viên làm trung tâm, học theo hệ thống phân cấp, đầu tiên nghe giáo viên, sau đó lặp lại, và sao chép các mẫu câu. Người học thường không biết làm thế nào để học từ vựng thông qua các chiến lược mà chủ yếu học từ vựng bằng cách thuộc lòng và thông qua các bài tập. Trong lớp học, giáo viên không có nhiều thời gian để sử dụng các chiến lược khác nhau trong quá trình giảng dạy bởi vì áp lực thời gian theo phân phối chương trình. Người học chủ yếu thực hiện các nhiệm vụ học tập được thể hiện trong sách giáo khoa hoặc giáo trình, và giáo viên hiếm khi yêu cầu SV đọc mở rộng. Hầu hết họ rất ngại đọc sách vì không có đủ vốn từ để hiểu ngữ cảnh của bài văn.

Nation (1990, 2001) cho rằng đọc mở rộng rất hữu ích cho sự phát triển từ vựng và được gọi là việc học bổ sung. Vì vậy, giáo viên nên khuyến khích đọc mở rộng vì nó có thể giúp người học tăng số lượng vốn từ hơn bất kỳ sự chỉ dẫn nào khác. Nghiên cứu của Robb & Susser (1989) cũng chỉ ra việc đọc từ vựng mở rộng được xem như là một phương tiện hiệu quả của việc bồi dưỡng nâng cao ở người học trong phần viết. Kết quả thực nghiệm cho thấy việc đọc và viết trong phần *post-test* của nhóm thực nghiệm đã được cải thiện đáng kể khi 100% SV trong nhóm vượt quá điểm trung bình, cao hơn nhiều so với SV trong nhóm đối chứng. Ở điểm này, tác giả đã đồng ý với các tác giả trên khi cho rằng đoán nghĩa từ vựng từ ngữ cảnh từ các bài đọc cũng được xem là chiến lược được sử dụng thường xuyên nhất trong việc tìm ra nghĩa của từ, và từ mới có thể được học tốt nhất khi được giới thiệu trong các chủ đề. Sự tiến bộ vượt bậc của SV trong nhóm thực nghiệm phần nào cho thấy hiệu quả của các chiến lược đã được vận dụng trong việc nâng cao khả năng nhớ từ vựng cũng như tính chủ động, sáng tạo của SV, năng lực kiến tạo ngữ cảnh gắn với nhu cầu sử dụng từ vựng của SV trong các tình huống khác nhau.

Mặc dù việc nghiên cứu được lên kế hoạch một cách cẩn thận nhưng vẫn còn một số giới hạn nhất định như: số lượng người tham gia còn hạn chế, chưa xem xét tất cả các khả năng của các chiến lược học từ vựng khác nhau. Những công trình tiếp theo cần mở rộng quy mô

nghiên cứu, xem xét khả năng vận dụng của các chiến lược khác nhau, cũng như cần thực hiện chia sẻ kinh nghiệm nghiên cứu và ứng dụng kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả với các đồng nghiệp khác.

7. Kết luận và kiến nghị

Nghiên cứu này là một nỗ lực để tìm ra phương pháp và chiến lược phù hợp để cải thiện việc nhớ từ vựng của SV trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu. Mẫu nghiên cứu gồm 40 SV được lựa chọn ngẫu nhiên từ hai lớp tiếng Anh không chuyên năm thứ nhất và được chia thành hai nhóm. Nhóm đối chứng được giảng dạy từ vựng theo phương pháp truyền thống như việc trình bày các từ một cách cô lập, viết các từ vựng lên bảng và yêu cầu người học đọc lại từ vựng, dịch và đưa ra lời giải thích ngắn,... Nhóm thực nghiệm được giảng dạy thông qua các chiến lược về cách nhớ từ vựng và được coi là những yếu tố trung tâm trong lớp học. Từ kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả khẳng định việc áp dụng các chiến lược nhớ từ vựng như đọc mở rộng, đoán nghĩa của từ, trò chơi và đặt những câu đơn giản khi học từ vựng đã mang lại những hiệu quả nhất định trong việc nâng cao hiệu quả giảng dạy từ vựng cũng như trong việc nâng cao khả năng nhớ từ vựng của SV. Đối với các công trình nghiên cứu trước, các tác giả chủ yếu tìm hiểu, khảo sát về các chiến lược học tập từ vựng tiếng Anh, thái độ của người học đối với từng chiến lược tách biệt, chỉ nghiên cứu trên từng đối tượng cụ thể và trên những chiến lược nhất định. Trái lại, trong quá trình nghiên cứu đề tài này, nhóm thực nghiệm đã kết hợp nhiều chiến lược lại với nhau trong tiến trình giảng dạy từ vựng và nhận thấy rằng điều cần thiết để có khả năng nhớ từ vựng hiệu quả là phải biết cách vận dụng các chiến lược học từ vựng một cách linh hoạt và đặc biệt là phải phối hợp nhiều chiến lược phù hợp và đây là điểm mới so với các công trình nghiên cứu trước. Để cải thiện việc nhớ từ vựng, SV cần phải được cung cấp nhiều chiến lược khác nhau trong quá trình học tập và các hoạt động phù hợp trong lớp học cũng như khả năng chọn những chiến lược và hoạt động hiệu quả nhất. SV cũng cần phải được khuyến khích đoán nghĩa các từ chưa biết, sử dụng đọc mở rộng thường xuyên, tham gia trò chơi và đặt câu ví dụ trong quá trình học từ vựng.

Tài liệu tham khảo

- Boyle, J. P. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning*, 37(2), 273-284.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistic Abstract*, 8, 105-125.
- Cohen, A. D. (1987). Studying learner strategies: How we get the information. In A. L. Wenden and J. Rubin (Eds), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 31-40). London: Prentice/Hall International.
- Cohen, A. D. (2010). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Decarrico, J. (2001). Vocabulary learning and teaching. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 285-299). MA: Heinle & Heinle.
- Doan N. A. T. (2022). Nghiên cứu chiến lược học từ vựng phổ biến của sinh viên năm thứ nhất, Khoa tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. *Journal of Inquiry into Languages and Cultures*, 6(1).
- Ellis (1994). *Input and interaction and second language acquisition*. Oxford University Press.
- Gu, P. Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, (643-679).
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Heyde, A. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. University of Michigan.

- Hoang T. H. H. (2019). *An investigation on vocabulary learning strategies of non-major first year students of English at University of Education - Thai Nguyen University* (M. A. Thesis). School of Foreign Languages, Thai Nguyen University.
- Hornby, A. S. (2000). *Oxford advanced learner's dictionary* (6th ed.). Oxford University Press.
- Intaraprasert, C. (2004). *ETS students and vocabulary learning strategies: A preliminary investigation*. Unpublished research, Suranaree University of Technology, Nakhon Ratchasima, Thailand.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Laufer, B. (1997). *The lexical plight in secondary language reading*. Cambridge University Press.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language learning*, 46(1), 101-135.
- Le, T. T. H. (2018). Vocabulary learning strategy used by students at Vinh University. *Hue University Journal of Social Sciences and Humanities*, 127(6B), 19-27. DOI: 10.26459/hueuni-jssh.v127i6B.4119.
- Le, V. C. (1999). *Languages and Vietnamese pedagogical context*. Asian Institute of Technology.
- Nation, I. S. P. (1990, 2001). *Teaching vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17(1), 15-35.
- Nguyen T. T. N. (2021). An investigation of vocabulary learning strategies used by non-English majors at Hong Duc university. *Hong Duc University Journal of Science*, E7, 12, 113-123.
- Nguyen T. N. (2017). Phát huy những giá trị tích cực của tư tưởng Nho giáo về giáo dục trong đổi mới Giáo dục Đào tạo ở nước ta hiện nay. *Tạp chí Lý luận Giáo dục*, 263.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., Hollaway, M. E., Felkins, G., & Saleh, A. (1996). Telling their stories: Language learners use diaries and recollective studies. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives* (pp. 19-34). University of Hawaii Press.
- Phạm, M. L. (2022). An investigation into English vocabulary learning strategies used by English major freshmen at a school of Thai Nguyen university. *Journal of Science and Technology*, 227(4).
- Phạm, T. A. (2013). *Exploratory study on vocabulary learning strategies by first year non-English major students at Tân Trào university* (M.A. Thesis). University of Languages and International Studies.
- Phan, T. M. U., Nguyen, T. T. H., Pham, T. H. (2022). Vocabulary learning strategies by first- year English-major students at Tay Do university in Viet Nam. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 8(6).
- Rabidi, R. (2016). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate EFL Jordanian Students. *English Language and Literature Studies*, 6(1), 47-58.
- Random House (2006). *Random House Webster's Unabridged Dictionary*. Random House Reference.
- Robb, T. & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 239-251.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to become a more successful language learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In D. N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Seal, B. D. (1991). Vocabulary learning and teaching. In M. Celci- Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 296-311). MA: Heinle & Heinle.
- Stöffer, I. (1995). *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alabama.
- Tran, P. (1975). The nature of teaching and learning style in Vietnam. *EA Journal*, 12(2), 101-112.

- Weaver, S. J., & Cohen, A. D. (1997). *Strategies-based instruction: A teacher-training manual*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Wilkins, D. A (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold.
- Yip, F. W. M. & Kwan, A. C. M. (2006). *Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary*, *Education Media International*, 43(3), 233-249. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980600641445>
- Zhang, B (2009). Do example sentences work in direct vocabulary learning? *Educational Research*, 19(2), 175-189.

STRATEGIES TO ENHANCE STUDENTS' VOCABULARY RETAINING ABILITIES: A CASE OF STUDENTS AT BA RIA - VUNG TAU COLLEGE OF EDUCATION

Tran Thanh Du¹, Nguyen Huu The²

¹ Thu Dau Mot University,

Tran Van On Street, Phu Hoa Ward, Thu Dau Mot City, Binh Duong Province, Vietnam

² Ba Ria - Vung Tau College of Education,

CMT8 Street, Long Toan Ward, Ba Ria City, Ba Ria - Vung Tau Province, Vietnam

Abstract: The objective of the study is to investigate and find out appropriate strategies to enhance students' abilities to remember vocabulary, evaluating the effectiveness of these teaching and learning strategies at Ba Ria - Vung Tau College of Education. The survey was conducted in 8 weeks with the participation of 40 non-English majored students belonging to two groups (an experimental group and a control group), each consisting of 20 members. During the experiment, the research group took the roles of the implementers and the students in the experimental group played the roles of the clients who received the instructional treatment concerning the suggested strategies to enhance their abilities to remember vocabulary. The data were collected through an unstructured interview, a pre-test and a post-test. The strategies for teaching vocabulary in the experiment include: the use of games, guessing the meaning of vocabulary through contexts, intensive and extensive reading, and providing contextual examples to explain words. The results showed that students who received the treatment got considerably higher scores in the post-test than those who were taught vocabulary with traditional teaching and learning methods, in which vocabulary was taught completely out of the context. From these results, it can be concluded that the application of these strategies has certain benefits in improving the effectiveness of vocabulary teaching and vocabulary retention ability among the students as well.

Keywords: improve, remembering abilities, strategies, vocabulary learning

PHƯƠNG THỨC QUY CHIỀU TÁC GIẢ TRONG VĂN BẢN KHOA HỌC TIẾNG ĐỨC VÀ TIẾNG VIỆT

Đặng Thị Thu Hiền*

Khoa Tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội, Nguyễn Trãi, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 01 tháng 9 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 05 tháng 10 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Tương tự như các thể loại phong cách văn bản khác như: phong cách báo chí, phong cách hành chính, phong cách văn chương, v.v., văn bản khoa học mang những đặc trưng riêng về ngôn ngữ. Một trong những đặc trưng ngôn ngữ của văn bản khoa học là cách thức tác giả xưng hô và quy chiếu trong văn bản. Đặc trưng ngôn ngữ này xuất phát từ yêu cầu về tính khách quan của diễn ngôn khoa học. Xuất phát từ kết quả nghiên cứu về hệ thống các phương thức ngôn ngữ dùng để quy chiếu tác giả khoa học trong tiếng Đức, bài viết phân tích một số bài báo khoa học tiếng Việt để tìm hiểu hệ thống các phương thức này trong tiếng Việt, qua đó chỉ ra những điểm tương đồng cũng như khác biệt trong hệ thống quy chiếu tác giả khoa học của hai ngôn ngữ.

Từ khóa: quy chiếu, cấu trúc vô nhân xưng, tính khách quan, văn phong khoa học

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu về đặc trưng ngôn ngữ trong văn bản khoa học là một lĩnh vực được các nhà ngôn ngữ học Đức đặc biệt quan tâm. Hàng loạt các công trình nghiên cứu đã chỉ ra được những đặc điểm ngôn ngữ tiêu biểu cho văn bản khoa học Đức ở những bình diện ngôn ngữ khác nhau như từ vựng, ngữ pháp (Czicza & Hennig, 2011; Kresta, 1995; Oksaar, 1998). Một trong những đặc điểm đó liên quan đến cách thức quy chiếu của tác giả khoa học. Sự hình thành những đặc điểm này được lý giải bởi một đặc trưng về phong cách của thể loại văn bản khoa học, đó là *tính khách quan*. Trong các nghiên cứu về phong cách văn bản Việt ngữ, tính khách quan cũng được coi là một đặc tính của thể loại văn bản này (Đào Hồng Thu, 2009; Vũ Cao Đàm, 2005). Tuy nhiên, nghiên cứu về cách thức xưng hô của tác giả trong văn bản khoa học tiếng Việt chưa nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà Việt ngữ học. Bởi vậy, đến nay còn thiếu nghiên cứu mang tính hệ thống về đề tài này đối với văn bản khoa học tiếng Việt.

Có thể nói, *tính khách quan* được coi là một đặc trưng của văn phong khoa học nói chung, không phân biệt đó là ngôn ngữ nào. Do cách thức xưng hô của tác giả trong văn bản khoa học chịu tác động bởi đặc trưng này, nên câu hỏi được đặt ra ở đây là liệu cách thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Việt có điểm gì khác biệt so với tiếng Đức không. Để trả lời câu hỏi này, bài viết trước hết sẽ trình bày khái quát các phương tiện ngôn ngữ dùng để quy chiếu tác giả trong tiếng Đức thông qua việc tổng hợp các kết quả nghiên cứu và tài liệu liên quan. Trên cơ sở đó, bài viết tiến hành khảo sát khối liệu bao gồm 16 bài báo khoa học đã được đăng trên các tạp chí khoa học uy tín trong nước để tìm ra điểm tương đồng cũng như khác biệt của phương thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Việt trong sự đối sánh với văn bản khoa học tiếng Đức. Như vậy, trong nghiên cứu này, hệ thống các khái niệm

* Tác giả liên hệ

Email: hiendtt@hanu.edu.vn

mô tả các phương tiện ngôn ngữ dùng để quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Đức được lấy làm xuất phát điểm cho việc tìm hiểu hệ thống này trong tiếng Việt. Việc lựa chọn cách tiếp cận này là do các phương thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Đức đã được nghiên cứu khá sâu dựa trên việc khảo sát khối liệu với quy mô lớn, trong khi đó, việc nghiên cứu đối tượng này trong văn bản khoa học tiếng Việt mới chỉ dừng lại ở một số quan sát và chưa dựa trên những khảo sát ngữ liệu xác thực.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Tổng quan hệ thống các phương thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học Đức

Qua khảo sát khối liệu, các nhà Ngôn ngữ học Đức đã hệ thống hóa được các phương tiện ngôn ngữ dùng để quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Đức (Hennig & Niemann, 2013a; Hennig & Niemann, 2013b; Kresta, 1995; Steinhoff, 2007a). Tiêu chí được dùng để hệ thống hóa và phân loại các cấu trúc này là mức độ trực tiếp (explizit) của việc hiển thị từ chỉ sự quy chiếu tác giả trên bề mặt ngôn ngữ. Theo đó, có thể phân biệt 2 loại quy chiếu: quy chiếu trực tiếp (explizite Referenz) và quy chiếu gián tiếp (implizite Referenz).

Quy chiếu trực tiếp bao gồm:

- Đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số ít *ich* (tôi);
- Đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều *wir* (chúng tôi);
- Các diễn đạt bày tỏ quan điểm.

Quy chiếu gián tiếp bao gồm:

- Câu có chủ ngữ không xác định *man* (người ta);
- Câu bị động;
- Các cấu trúc tương đương câu bị động: *sich lassen + Infinitiv, sein+zu+Infinitiv, sein + Adj.-lich/bar*;
- Cấu trúc đi kèm động từ nguyên thể: *zu+Infinitiv*;
- Định ngữ động tính từ;
- Danh từ hóa động từ;
- Danh ngữ thay thế: Sử dụng danh từ mang nghĩa “nhà nghiên cứu” như *tác giả/nhóm nghiên cứu/người viết*, v.v. thay cho việc dùng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất;
- Hoán dụ;
- Câu tỉnh lược (Ellipse): Một bộ phận của câu được lược bỏ mà ý nghĩa của nó có thể được phục hồi nhờ văn cảnh và kiến thức nền của người đọc.

Hai tiêu mục dưới đây (2.2. và 2.3) sẽ trình bày chi tiết các phương thức quy chiếu trên.

2.2. Quy chiếu trực tiếp

2.2.1. Đại từ nhân xưng *ich*

Đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số ít *ich* (tôi) được sử dụng để quy chiếu trực tiếp người nói/người viết (Wöllstein, 2016, tr. 262). Đây là cách quy chiếu trực tiếp ở mức độ cao nhất trong số các phương thức quy chiếu trực tiếp. Việc sử dụng *ich* trong các văn bản khoa học là vấn đề gây nhiều tranh cãi trong các nghiên cứu về phong cách văn bản khoa học Đức. Theo Weinrich (1989, tr. 132), việc dùng đại từ này trong văn bản khoa học là điều cần tránh, thậm chí là “cấm kỵ”. Nhận định này được Weinrich đưa ra từ kết quả thống kê cho thấy tần suất xuất hiện của *ich* trong văn bản khoa học là rất thấp (0,2%). Cùng quan điểm này, Kretzenbacher (1995, tr. 27) thống kê cho thấy “có tới trên 90% động từ trong văn bản khoa học được chia ở ngôi thứ 3; ngôi thứ 2 không có và ngôi thứ nhất rất hiếm gặp. Từ đó, ông rút ra kết luận nên

“cấm” sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số ít (*Ich-Tabu*).

Tuy nhiên, quan điểm cho rằng hoàn toàn không được sử dụng đại từ nhân xưng này trong văn bản khoa học sau đó đã bị Kresta (1995) phản bác kịch liệt. Đặc biệt, một nghiên cứu khảo sát sâu với quy mô lớn các bài nghiên cứu khoa học của sinh viên cũng như của các nhà khoa học do Steinhoff (2007b) thực hiện đã chỉ ra rằng cần phải thay đổi cái nhìn về việc sử dụng ngôi nhân xưng này. Tác giả phân biệt ba cách sử dụng của đại từ *ich* và mô tả chức năng đặc thù của từng cách sử dụng (Steinhoff, 2007b, tr. 174):

Erzähler-Ich (tôi = người kể chuyện): Tác giả kể về những trải nghiệm/kinh nghiệm cá nhân trong quá trình thực hiện nghiên cứu. Những câu chứa đại từ này có nội dung mang tính kể lể những thông tin có thể coi là thừa hoặc không phù hợp với văn bản khoa học.

Ví dụ (Vd.): “In dieser Arbeit möchte **ich** ganz speziell dem Thema [...] widmen, da **ich** in meiner Schulzeit fast nur [...] kennengelernt habe” (Trong bài viết này **tôi** nghiên cứu đề tài [...], bởi vì thời đi học phổ thông **tôi** chỉ mới được làm quen với [...]) (Steinhoff, 2007b, tr.22)

Verfasser-Ich (tôi = người viết): Chức năng bao trùm của *ich* trong cách sử dụng này là việc mô tả cấu trúc của bài viết hoặc mô tả các hành động tiêu biểu của người viết như *trích dẫn, trình bày* trong ví dụ dưới đây:

Vd. “Deswegen zitiere **ich** nach folgender Ausgabe [...]” (Chính vì thế **tôi** trích dẫn từ xuất bản sau [...]) (Steinhoff, 2007b, tr.15)

Forscher-Ich (tôi = người nghiên cứu): Đại từ *tôi* xuất hiện với vai trò của một nhà nghiên cứu, mô tả những hành động đặc trưng của một nhà nghiên cứu như việc đưa ra định nghĩa/khái niệm, giải thích, xây dựng giả thuyết hoặc bình luận/bày tỏ quan điểm về một luận điểm nhất định.

Vd. “**Ich** bezeichne diese Temporalität der poetischen Welt als [...]” (**Tôi** gọi/đặt tên ý nghĩa về thời gian trong thế giới thơ ca là [...]) (Steinhoff, 2007b, tr.17)

“Auch der Aussage [...] kann **ich** nicht zustimmen.” (**Tôi** không đồng ý/ủng hộ quan điểm cho rằng [...]) (Steinhoff, 2007b, tr.17)

Qua việc lấy ý kiến đánh giá của các chuyên gia về tính khoa học của 3 cách sử dụng trên, Steinhoff (2007b) phân bậc “tính khoa học” các cách sử dụng từ mức độ cao nhất đến thấp nhất như sau:

Tính khoa học	↑	Forscher-Ich
		Verfasser-Ich
		Erzähler-Ich

Như vậy, chỉ riêng việc sử dụng đại từ *ich* chưa thể hiện được tính khoa học/phi khoa của văn bản. Để có sự đánh giá chính xác cần xét tới chức năng của đại từ này trong văn cảnh cụ thể. Có thể nói, nghiên cứu khảo sát của Steinhoff (2007a, 2007b) đã làm thay đổi căn bản quan niệm về việc sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất trong văn bản khoa học Đức trước đó, đặc biệt là quan điểm về việc cần phải tránh/cấm sử dụng đại từ này của Weinrich (1989) hay Kresta (1995).

2.2.2. Đại từ nhân xưng *wir*

Trong tiếng Đức, đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều *wir* có thể được dùng để quy chiếu nhiều đối tượng khác nhau. Ngoài cách sử dụng thông thường là chỉ người nói/người viết ở số nhiều (tương đương “chúng tôi” trong tiếng Việt) hoặc người nói/người viết và người nghe/người đọc (tương đương “chúng ta” trong tiếng Việt), *wir* cũng được người nói/viết dùng

để tự nói về chính mình ở số ít (Wöllstein, 2016). Steinhoff (2007a, tr. 216) phân biệt 4 chức năng khác nhau của đại từ này trong văn bản khoa học:

- *Autoren-Wir*: *Wir* chỉ tác giả của văn bản khoa học số ít;
- *Teamwork-Wir*: *Wir* chỉ tác giả của văn bản khoa học và độc giả;
- *Fachkreis-Wir*: *Wir* chỉ cộng đồng khoa học cùng chuyên ngành, trong đó có tác giả;
- *Gemeinschaft-Wir*: *Wir* chỉ cộng đồng bao gồm tất cả mọi người nói chung.

Kết quả thống kê tần suất sử dụng của bốn loại chức năng trên trong 99 bài báo đăng trên tạp chí khoa học các lĩnh vực ngôn ngữ học Đức, văn học Đức, lịch sử và xã hội của Steinhoff (2007b) cho thấy *Teamwork-Wir* xuất hiện nhiều hơn cả, tiếp đến là *Autoren-Wir* và *Gemeinschaft-Wir*; *wir* với ý nghĩa là cộng đồng khoa học cùng ngành ít được dùng đến.

2.2.3. Các diễn đạt bày tỏ quan điểm

Trong các biểu thức bày tỏ quan điểm trong tiếng Đức, quy chiếu tác giả được thực hiện thông qua việc sử dụng đại từ sở hữu ngôi thứ nhất số ít (*mein*: của tôi). Do tần suất sử dụng thấp nên dạng thức này ít được các nhà ngôn ngữ học nghiên cứu. Steinhoff (2007a) có thể coi là người đầu tiên khảo sát sâu về các cách diễn đạt này. Tác giả đã liệt kê một số cách diễn đạt hay được dùng là: “*meiner Meinung nach/nach meiner Meinung*”, “*meiner Ansicht nach/nach meiner Ansicht*”, “*meines Erachtens*”, “*m. E.*”. Các diễn đạt này đều mang nghĩa “theo tôi”/ “theo quan điểm/nhận định của tôi” (Steinhoff, 2007a, tr. 242).

2.3. Quy chiếu gián tiếp

Quy chiếu gián tiếp có đặc điểm là tác nhân gây ra hành động (thường với tư cách là chủ ngữ) không hiển thị trực tiếp trên bề mặt ngôn ngữ. Trong tiếng Đức, các phương tiện ngôn ngữ được sử dụng để quy chiếu tác giả một cách gián tiếp còn được von Polenz (1981, tr. 97) đặt tên bằng thuật ngữ *Deagentivierungsmittel* (tạm dịch: cấu trúc vô nhân xưng). Trong câu có cấu trúc này thì chủ thể hành động không xuất hiện với vai trò là chủ ngữ. Ta có thể diễn đạt nội dung của câu đó bằng một câu có chủ ngữ là chủ thể của hành động. Một trong các loại câu có cấu trúc vô nhân xưng là câu bị động:

- Dieses Phänomen wird genauer untersucht. (Hiện tượng này được nghiên cứu kỹ hơn.)
- **Ich** untersuche dieses Phänomen genauer. (**Tôi** nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn.)

Trong câu bị động (a), tác nhân/chủ thể của hành động “nghiên cứu” không xuất hiện trên bề mặt câu. Khi diễn đạt nội dung câu này bằng câu chủ động (b), tác nhân tạo nên hành động nghiên cứu (*ich*) xuất hiện trong câu với chức năng chủ ngữ. Như vậy, (a) là phương thức quy chiếu gián tiếp và (b) thuộc phương thức quy chiếu trực tiếp.

Trong tiếng Đức có một loạt các cấu trúc ngữ pháp cho phép người nói/viết có thể diễn đạt cùng một nội dung bằng 2 phương thức trên, trong đó một cấu trúc có chứa tác nhân (+Agens) và một cấu trúc không chứa tác nhân (-Agens) là chủ thể của hành động (đồng thời là chủ ngữ của câu). Câu “**wir** sollen dieses Phänomen genauer untersuchen.” (**Chúng ta** cần nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn) có tác nhân hành động là *wir* (chúng tôi) và do vậy thuộc về quy chiếu trực tiếp. Tiếng Đức cho phép ta có thể diễn đạt nội dung câu này bằng các phương thức quy chiếu gián tiếp sau:

Cấu trúc có chủ ngữ không xác định *man* (người ta)

- Agens: **Man** soll dieses Phänomen genauer untersuchen. (Người ta cần nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn).

Các cấu trúc tương đương/thay thế câu bị động (*sich lassen + Infinitiv, sein+zu+ Infinitiv*):

Sich lassen + Infinitiv:

- Agens: Dieses Phänomen **lässt sich** genauer **untersuchen**. (Vấn đề này cần/có thể được nghiên cứu kỹ hơn).

Sein+zu+ Infinitiv:

- Agens: Dieses Phänomen **ist** genauer **zu untersuchen**. (Vấn đề này cần/có thể được nghiên cứu kỹ hơn).

Cấu trúc đi với động từ nguyên thể (*zu+Infinitiv*):

- Agens: Es ist erwünscht, dieses Phänomen genauer **zu untersuchen**. (Nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn là điều cần thiết).

Định ngữ động tính từ:

- Agens: Das genauer **zu untersuchende** Phänomen. (Hiện tượng cần được nghiên cứu kỹ hơn).

Các ví dụ dưới đây minh họa cho cấu trúc có chứa tác nhân của các cấu trúc quy chiếu gián tiếp khác:

Danh từ hóa động từ:

- Agens: Die **Untersuchung** des Phänomens. (**Việc nghiên cứu** hiện tượng này).

+ Agens: **Ich** untersuche das Phänomen. (**Tôi** nghiên cứu hiện tượng này).

Hoán dụ: Danh từ chỉ sản phẩm nghiên cứu (bài báo, bài viết) hoặc chỉ công cụ được sử dụng làm chủ ngữ của câu thay cho tác giả:

- Agens: **Der Artikel** untersucht dieses Phänomen genauer. (**Bài báo** nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn).

+ Agens: **Ich** untersuche (in diesem Artikel) dieses Phänomen genauer. (**Tôi** nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn).

Danh từ thay thế:

- Agens: **Der Verfasser** untersucht dieses Phänomen genauer. (**Tác giả** nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn).

+ Agens: **Ich** untersuche dieses Phänomen genauer. (**Tôi** nghiên cứu hiện tượng này kỹ hơn).

Cách diễn đạt để bày tỏ quan điểm: *theo tôi/theo quan điểm của tôi*, v.v.

- Agens: Meiner Meinung nach.

+ Agens: **Ich** bin der Meinung/ Ich meine.

Câu tỉnh lược chủ ngữ:

- Agens: Hier ein Beispiel zu [...] (Đây là ví dụ cho [...])

+ **Agens**: Hier gebe **ich** ein Beispiel zu [...] an. (**Tôi** đưa ra ví dụ cho [...])

Từ phân trình bày trên có thể thấy hệ thống cấu trúc được dùng để quy chiếu tác giả văn bản khoa học trong tiếng Đức tương đối phong phú. Trong đó, phần lớn các cấu trúc thuộc phương thức quy chiếu gián tiếp và cho phép ẩn danh tác giả của văn bản trên bề mặt ngôn ngữ.

Steinhoff (2007a) đã khảo sát tần suất sử dụng một số cấu trúc này trong 99 bài báo của những nhà khoa học uy tín đăng trên một số tạp chí khoa học ngành ngôn ngữ, lịch sử và xã hội trong thời gian từ 1993 đến 2003 và cho kết quả như sau:

Bảng 1

Số lượng các loại cấu trúc quy chiếu tác giả văn bản khoa học Đức theo Steinhoff (2007a)

Phương thức	Cấu trúc	Số lượng	Tỷ lệ %	Tỷ lệ%
Trực tiếp	Ich	337	5	13
	Wir	459	7	
Gián tiếp	Bày tỏ ý kiến	61	1	
	Câu bị động	4180	63	87
	Các cấu trúc thay thế bị động	1570	24	
Tổng		6607		

Thống kê trên chưa tổng hợp được tần suất của tất cả các cấu trúc quy chiếu gián tiếp, tuy nhiên, cũng đủ để có thể kết luận rằng phần lớn sự quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học Đức được thực hiện bằng các cấu trúc quy chiếu gián tiếp. Tiếp theo, có thể nhận thấy rằng trong các hình thức quy chiếu gián tiếp, câu bị động được dùng thường xuyên nhất. Một khảo sát khác ở quy mô nhỏ hơn của Hennig & Niemann (2013b) cũng chỉ ra rằng câu bị động đóng vai trò quan trọng trong các phương thức quy chiếu tác giả khoa học, giúp cho việc tránh dùng ngôi *ich*.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nhằm tìm ra cách thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Việt, tác giả bài viết đã khảo sát 16 bài báo khoa học viết bằng tiếng Việt đăng trên 04 tạp chí khoa học có uy tín về lĩnh vực ngôn ngữ và văn hóa của Việt Nam: 04 bài từ Tạp chí *Nghiên cứu Nước ngoài* (Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội); 05 bài từ Tạp chí *Khoa học Ngoại ngữ* (Trường Đại học Hà Nội); 05 bài từ Tạp chí *Ngôn ngữ* (Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam) và 02 bài từ Tạp chí *Ngôn ngữ & Văn hóa* (Đại học Huế). Việc lựa chọn bài báo thuộc cùng một chuyên ngành nhằm hạn chế sự khác biệt trong văn phong khoa học của các lĩnh vực khác nhau. Việc lựa chọn chuyên ngành ngôn ngữ xuất phát từ việc các nghiên cứu tương đương tiếng Đức phần lớn được tiến hành trong nhóm ngành này, từ đó đảm bảo sự so sánh giữa văn bản khoa học của 2 ngôn ngữ không bị khập khiễng. Để thuận tiện cho việc xác định đối tượng quy chiếu của đại từ nhân xưng *chúng tôi*, một tiêu chí tiếp theo trong lựa chọn bài báo là bài báo phải chỉ có duy nhất một tác giả. Một tiêu chí nữa trong việc lựa chọn ngữ liệu khảo sát là thời gian xuất bản của các bài báo tiếng Việt không được cách xa so với thời gian xuất bản của nguồn ngữ liệu văn bản khoa học tiếng Đức trong nghiên cứu của Steinhoff (2007a). Điều này giúp loại trừ yếu tố khác biệt về việc sử dụng ngôn ngữ do sự chênh lệch lớn về thời gian và do đó, góp phần đảm bảo việc so sánh giữa hai ngôn ngữ được chính xác. Các bài báo tiếng Việt được viết trong khoảng thời gian từ năm 2012 đến 2021; thời gian xuất bản các bài báo trong khảo sát của Steinhoff (2007a) là từ năm 1993 đến 2003.

Việc phân tích 16 bài báo được thực hiện theo các bước sau:

- Tìm ngữ liệu: Đọc và đánh dấu các câu/cấu trúc có sự quy chiếu tác giả, tạo ra một tập hợp ngữ liệu và đánh mã số của từng ngữ liệu theo thứ tự của ngữ liệu cũng như thứ tự bài báo.

Vd. 24-A1: ngữ liệu số 24, bài báo số 1

- Phân loại ngữ liệu: Những ngữ liệu có chung đặc điểm về một phương diện/tiêu chí nhất định được xếp vào một nhóm. Việc chia nhóm trước hết dựa trên các tiêu chí được sử dụng

cho việc phân loại các phương thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học Đức như gián tiếp/trực tiếp. Trên cơ sở lấy tiếng Đức là xuất phát điểm, tác giả xác định những cấu trúc tương đương giữa hai ngôn ngữ. Việc đặt tên các cấu trúc dựa trên việc tra cứu các sách ngữ pháp tiếng Việt cũng như các tài liệu liên quan về văn bản khoa học tiếng Việt.

- Tính số lượng và tỷ lệ của từng loại cấu trúc trên tổng số ngữ liệu.

4. Kết quả nghiên cứu

Trong 16 bài báo, tác giả đã xác định được tổng số 295 ngữ liệu có sự quy chiếu tác giả. Số ngữ liệu này có thể được phân loại thành 11 cấu trúc và chia thành 02 phương thức quy chiếu (gián tiếp/trực tiếp). Các ví dụ dưới đây được lấy từ tập hợp ngữ liệu này và có ký hiệu theo số thứ tự ngữ liệu trong từng bài báo thuộc khối liệu nghiên cứu.

* Quy chiếu trực tiếp bao gồm các cấu trúc sau:

- Chủ ngữ của câu là đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều “chúng ta”:

Vd. *Nhưng **chúng ta** phải lưu ý rằng* (10-A3)

Chúng ta có thể bao hàm hoặc không bao hàm người đối thoại (Nguyễn Chí Hòa, 2004).

- Chủ ngữ của câu là đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều “chúng tôi”. Khác với *chúng ta*, *chúng tôi* không bao gồm người đối thoại:

Vd. *Ở những trường hợp này, **chúng tôi** cũng nhận ra có sự đồng nhất hoàn toàn.* (19-A1)

***Chúng tôi** đồng tình với quan điểm của Thomas.* (58-A8)

- Sử dụng biểu thức chỉ sở hữu ngôi thứ nhất

Vd. *Theo thống kê sơ bộ của **chúng tôi*** (232-A2)

- Cách diễn đạt bày tỏ quan điểm như: *theo quan điểm/góc nhìn/nhận định của chúng tôi*

* Quy chiếu gián tiếp được thực hiện qua các phương thức sau:

- Chủ ngữ là danh từ thay thế cho đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số ít “tôi” để chỉ tác giả của bài báo như: *tác giả/nhóm nghiên cứu/nhóm khảo sát*

Vd. ***Nhóm biên soạn** đã phân xuất trường từ vựng thành 3 nhóm.* (119-A15)

Tác giả sử dụng cả hai phương pháp nghiên cứu. (124-A16)

- Hoán dụ: Sử dụng danh từ chỉ công trình nghiên cứu/một bộ phận của sản phẩm nghiên cứu làm chủ ngữ thay cho tác giả:

Vd. ***Bài viết này** xem xét khả năng tạo từ của các đơn vị đơn tiết Hán Việt* (130-A3)

***Nghiên cứu** khảo sát, phân tích câu hỏi và tổng hợp những điểm tương đồng và khác biệt.* (148-A3)

Biểu 6 so sánh chất lượng giảng dạy 2 khối môn học này của Khoa. (138-A4)

- Câu tỉnh lược chủ ngữ: Câu tỉnh lược trong tiếng Việt được hiểu là câu mà một bộ phận của câu được lược bỏ mà không ảnh hưởng đến ý nghĩa của câu (Diệp Quang Ban, 2004, tr. 394). Diệp Quang Ban liệt kê một số hiện tượng tỉnh lược chủ ngữ trong tiếng Việt như câu khiến, chủ ngữ là khẩu hiệu hành động, câu chứa các từ chỉ khả năng, lời chúc, lời chào, v.v. Trong ngữ liệu văn bản khoa học tiếng Việt đã phân tích, câu tỉnh lược chủ ngữ được sử dụng trong các cấu trúc sau:

- Câu có từ chỉ khả năng như *có thể, cần, nên ...* là yếu tố đầu tiên của vị tổ

Vd. *Tức là nên xem xét đây là một dạng thức “tình thái” hơn là dạng thức ngữ pháp.* (173-A1)

- Cấu trúc: *Như trên đã + Động từ*

Vd. *Như trên đã phân tích.* (204-A5)

- Cấu trúc: *Nếu không + Động từ ... thì khó/không + Động từ*

Vd. *Nếu không thấy được cơ chế chuyển hóa mang tính liên thông [...] thì khó nhận dạng đầy đủ tính biện chứng.* (163-A11)

- Câu bị động: Câu bị động được sử dụng ở hai dạng: có và không nêu chủ thể/tác nhân của hành động.

- Nêu chủ thể hành động:

Vd. *Mô hình của House (2015) [...] được chúng tôi lựa chọn để mô tả.* (218-A7)

- Không nêu chủ thể hành động:

Vd. *Các mô hình ICC khác nhau được trình bày, bàn luận một cách có phê phán.* (213-A6)

- Định ngữ động tính từ:

Vd. *Phương pháp được sử dụng chủ yếu trong nghiên cứu là phương pháp [...]* (252-A9)

- Danh từ hóa động từ: *Qua xem xét/từ việc xem xét/việc lựa chọn đề tài/việc so sánh*

Vd. *Từ việc xem xét ý nghĩa của chỉ tố hỏi tường, bài viết đi sâu nghiên cứu và giới thiệu các tình huống có thể sử dụng chỉ tố như sau.* (259-A1)

Bảng 2 trình bày tần suất của các cấu trúc trên:

Bảng 2

Số lượng các loại cấu trúc quy chiếu tác giả văn bản khoa học tiếng Việt

Phương thức	Cấu trúc	Số lượng	Tỷ lệ %	Tỷ lệ%
Trực tiếp	Đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều <i>chúng ta</i>	11	3.8	41.9
	Đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều <i>chúng tôi</i>	92	31.6	
	Biểu thức sở hữu ngôi thứ nhất số nhiều	5	1.7	
	Cách diễn đạt bày tỏ quan điểm	14	4.8	
Gián tiếp	Danh từ thay thế	26	9	58.1
	Hoán dụ	34	11.7	
	Câu tình lược	61	20.9	
	Câu bị động	29	10	
	Định ngữ động tính từ	8	2.7	
	Danh từ hóa động từ	11	3.8	
Tổng		291	100	100

Trước hết, có thể nhận thấy rõ rằng phương thức quy chiếu gián tiếp được sử dụng

nhiều gấp gần 1,5 lần phương thức quy chiếu trực tiếp.

Trong số các cấu trúc thuộc phương thức quy chiếu gián tiếp, câu tỉnh lược xuất hiện trong khối liệu với số lượng cao nhất. Điều này có phân trùng lặp với nhận định của Diệp Quang Ban (2004) khi ông khẳng định rằng: “Hiện tượng tỉnh lược rất phổ biến trong tiếng Việt (nhiều hơn so với các ngôn ngữ biến hình từ)” (Diệp Quang Ban, 2004, tr. 397). Ở đây, có thể thấy khả năng loại bỏ chủ ngữ mà không làm ảnh hưởng đến việc hiểu nội dung câu đã được các nhà khoa học tận dụng một cách triệt để nhằm tránh việc nhắc đến tác giả trong diễn ngôn khoa học. Biện pháp tu từ hoán dụ cũng được sử dụng nhiều; những chủ ngữ như *bài viết này*, *nghiên cứu/khảo sát/bảng/biểu/hình/bài báo này* đi kèm với các vị tổ là các động từ chỉ hoạt động nghiên cứu của tác giả (*phân tích, xem xét, tìm hiểu*) có thể coi là những mẫu diễn đạt đặc trưng trong văn bản khoa học tiếng Việt. Cấu trúc bị động hay phương thức thay thế danh từ cũng là những cách thức được nhiều tác giả lựa chọn và được dùng nhiều.

Trong quy chiếu trực tiếp, các tác giả Việt Nam chủ yếu dùng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều *chúng tôi*, đại từ *chúng ta* gần như rất hiếm gặp. Như đã trình bày ở trên, trong bài nghiên cứu này, những bài báo khoa học được lựa chọn khảo sát là những bài chỉ do **một** tác giả viết. Tuy nhiên, đại từ nhân xưng quy chiếu người viết ở số ít *tôi* hoàn toàn không được sử dụng mà thay vào đó là đại từ nhân xưng số nhiều *chúng tôi*. Kể cả đại từ sở hữu trong các diễn đạt để bày tỏ quan điểm cũng ở số nhiều (*của chúng tôi*). Như vậy, ngôi thứ nhất số ít hoàn toàn vắng bóng trong các văn bản khoa học tiếng Việt được khảo sát.

5. Thảo luận

So sánh hệ thống quy chiếu người viết trong văn bản khoa học tiếng Đức và tiếng Việt có thể nhận thấy có nhiều nét tương đồng. Trong cả hai ngôn ngữ đều có phương thức quy chiếu trực tiếp và gián tiếp. Các cấu trúc/hình thái ngôn ngữ của từng phương thức cũng tương đối giống nhau. Đối với phương thức quy chiếu trực tiếp phải kể đến đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất, đại từ sở hữu. Đối với phương thức quy chiếu gián tiếp, ta có các phương thức: câu bị động, hoán dụ, thay thế danh từ, danh từ hóa động từ, câu tỉnh lược. Điểm khác biệt thứ nhất trong hệ thống quy chiếu liên quan đến tần suất của đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều là trong tiếng Việt có 02 đại từ: *chúng tôi* (không bao gồm người đối thoại/người đọc/nghe) và *chúng ta* (bao gồm hoặc không bao gồm những đối tượng trên), nhưng trong tiếng Đức chỉ có một đại từ *wir* cho cả hai cách sử dụng. Điểm khác biệt thứ hai là trong tiếng Việt không có các phương thức ngữ pháp thay thế câu bị động tình thái, trong khi có 03 cấu trúc này trong tiếng Đức (*sich lassen, sein + zu + Infinitiv, Adj.-lich/bar*).

Việc sử dụng các hình thái ngôn ngữ của hệ thống quy chiếu này trong thực tế viết văn bản nghị luận khoa học giữa hai thứ tiếng có một điểm giống nhau cơ bản (xem bảng 1 và bảng 2): Đó là xu thế tránh sử dụng các phép quy chiếu trực tiếp. Điều này thể hiện qua tần suất sử dụng cao của các cấu trúc quy chiếu gián tiếp trong các khảo sát ngữ liệu đã được tiến hành trong hai ngôn ngữ. Bên cạnh nét tương đồng này, có thể quan sát được sự khác biệt lớn giữa hai ngôn ngữ: Trong các văn bản khoa học tiếng Việt, ngôi thứ nhất số ít (*tôi*) hoàn toàn không được sử dụng, trong khi trong tiếng Đức, đại từ này vẫn xuất hiện tuy ít hơn so với các cách thức quy chiếu khác. Thay vào đó, ngôi thứ nhất số nhiều lại được dùng tương đối thường xuyên, thậm chí được dùng nhiều nhất trong số tất cả các cấu trúc quy chiếu (xem bảng 1). Xét thêm yếu tố là các tác giả của văn bản tiếng Việt đều là số ít, ta có thể hiểu rằng đại từ *chúng tôi* trong tiếng Việt có chức năng tương đương như *ich* (tôi) trong tiếng Đức. Nói cách khác, ngôi *ich* trong tiếng Đức được thay thế hoàn toàn bằng *chúng tôi* trong tiếng Việt. Đây có thể nói là một đặc trưng trong việc sử dụng đại từ nhân xưng trong văn phong khoa học tiếng Việt.

So sánh cách sử dụng *chúng ta* và *chúng tôi* trong tiếng Việt với bốn chức năng của ngôi *wir* trong tiếng Đức có thể thấy, đại từ *chúng tôi* tương đương hoàn toàn với cách dùng của Autoren-Wir và *chúng ta* với 03 cách sử dụng còn lại của *Wir*. Sự tương đương/khác biệt trong việc sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất để quy chiếu tác giả văn bản khoa học trong hai ngôn ngữ có thể được biểu diễn qua bảng 3 dưới đây:

Bảng 3

Đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất trong quy chiếu tác giả văn bản khoa học tiếng Đức và tiếng Việt

Tiếng Đức	Tiếng Việt
Ich	Chúng tôi
Autoren-Wir	
Teamwork-Wir	
Fachkreis-Wir	Chúng ta
Gemeinschafts-Wir	

Việc đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều được dùng để thay thế hoàn toàn cho ngôi này số ít trong ngữ liệu là một kết quả đáng được lưu tâm và cần được lý giải. Một hướng lý giải được Nguyễn Văn Chiến (2004) đưa ra có liên quan đến “tính khiêm nhường” của tác giả khoa học. Theo ông, *chúng tôi* tạo cảm giác khiêm nhường hơn *tôi*. Liệu đây có phải yếu tố tác động đến việc lựa chọn ngôi thứ nhất số nhiều hay không và liệu còn có hướng lý giải khác nữa không? Ở đây, cũng có thể đặt ra câu hỏi liệu các yếu tố như tuổi tác, độ uy tín học thuật, lĩnh vực nghiên cứu (Khoa học Nhân văn, Khoa học Tự nhiên, Khoa học Kỹ thuật, v.v.) có tác động đến việc lựa chọn cách thức (gián tiếp/trực tiếp) hoặc lựa chọn ngôi nhân xưng (*tôi/chúng tôi*) hay không? Đây là những vấn đề cần được nghiên cứu kỹ hơn.

6. Kết luận

Thông qua việc khảo sát 16 bài báo viết bằng tiếng Việt được đăng trong các tạp chí khoa học chuyên ngành ngôn ngữ tại Việt Nam, nghiên cứu đã liệt kê và hệ thống hóa được các cách thức quy chiếu tác giả trong văn bản khoa học tiếng Việt, đồng thời chỉ ra được những điểm tương đồng và khác biệt trong việc xưng hô trong diễn ngôn khoa học tiếng Đức và tiếng Việt. Kết quả khảo sát cho thấy trong văn bản khoa học của cả hai ngôn ngữ, các tác giả có xu hướng ưu tiên sử dụng những phương tiện quy chiếu tác giả khoa học một cách gián tiếp nhằm hạn chế việc phải nhắc đến tác giả một cách trực tiếp. Kết luận này một lần nữa khẳng định tác động của yêu cầu về *tính khách quan* trong việc sử dụng ngôn ngữ trong các văn bản thuộc thể loại văn phong khoa học. Điểm khác biệt đáng chú ý nhất giữa hai thứ tiếng là việc vắng bóng hoàn toàn của đại từ nhân xưng *tôi* trong văn bản khoa học tiếng Việt, mà thay vào đó là việc sử dụng tương đối thường xuyên của đại từ số nhiều *chúng tôi*. Những lý giải cho việc sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất số nhiều thay thế hoàn toàn cho ngôi này số ít có thể liên quan nhiều đến yếu tố văn hóa và việc tìm ra những lý giải này hứa hẹn sẽ tiết lộ những điều thú vị về sự khác biệt giữa hai nền văn hóa và sự tác động của chúng lên ngôn ngữ.

Trong khuôn khổ của bài viết, tác giả mới chỉ khảo sát được việc sử dụng các phương thức quy chiếu trong văn bản khoa học Việt Nam ở quy mô nhỏ và phạm vi hẹp trong lĩnh vực ngôn ngữ học. Do đó, kết quả nghiên cứu trên chưa thể mang tính đại diện cho văn phong khoa học tiếng Việt. Việc khảo sát ở quy mô rộng hơn cho các lĩnh vực khoa học khác hứa hẹn sẽ có

thể cung cấp những kiến thức sâu hơn về việc sử dụng ngôn ngữ nói chung và việc xưng hô của tác giả nói riêng trong văn phong khoa học tiếng Việt.

Tài liệu tham khảo

- Czicza, D., & Hennig, M. (2011). Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation. *Fachsprache*, 33, 36-60.
- Diệp Quang Ban (2004). *Ngữ pháp tiếng Việt: Phần câu*. NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Đào Hồng Thu (2009). *Ngôn ngữ chuyên ngành nhìn từ góc độ phương pháp giao tiếp trong khoa học và tiếp nhận văn bản khoa học*. <https://daothu09.wordpress.com/>
- Hennig, M./Niemann, R. (2013a). Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. *Info DaF*, 4, 439-455.
- Hennig, M./Niemann, R. (2013b). Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Kompetenzunterschiede im interkulturellen Vergleich. *Info DaF*, 4, 622-646.
- Kresta, R. (1995). *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und Deutschen*. Peter Lang.
- Kretzenbacher, H.L. (1995). *Linguistik der Wissenschaft*. de Gruyter.
- Nguyễn Chí Hòa (2004). *Ngữ pháp tiếng Việt thực hành (A practical grammar of Vietnamese)*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Văn Chiến (2004). *Tiến tới xác lập vốn từ vựng văn hóa Việt*. NXB Khoa học Xã hội.
- Oksaar, E. (1998). Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch. In Hoffmann, L./Kalverkämper, H./Wiegand, H.E. (Hg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (379-401). de Gruyter.
- Steinhoff, T. (2007a). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2007b). Zum „ich“-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35, 1-26.
- Vũ Cao Đàm (2005). *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*. NXB Khoa học và Kỹ thuật.
- Von Polenz, P. (1981). Über die Jargnoisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In Bungarten, Theo (Hg.), *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription* (85-110). Fink.
- Weinrich, H. (1989). Formen der Wissenschaftssprache. In Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.), *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (119-158). de Gruyter.
- Wöllstein, Angelika et al. (2016). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Dudenverlag.

REFERENCES TO AUTHORS IN SCIENTIFIC TEXTS IN GERMAN AND VIETNAMESE

Dang Thi Thu Hien

Faculty of German, Hanoi University, Nguyen Trai, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam

Abstract: Similar to other types of writing styles such as journalistic style, administrative writing style, literary style, etc., scientific writing has its own characteristics in terms of language. One of the linguistic features of scientific texts is the way in which scientific authors address and refer to themselves in the text. This linguistic feature comes from the requirement of objectivity (Objektivität) in scientific discourses. Based on the research results of the system of linguistic structures used to refer to scientific authors in German, the study analyzes some Vietnamese scientific articles to find out the system of such references in the Vietnamese language, thereby points out the similarities and differences in author-referencing systems of the two languages.

Keywords: reference, impersonal structure, objectivity, scientific style

TRẢI NGHIỆM CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC VỚI HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ NGOẠI NGỮ TRỰC TUYẾN TRONG NĂM 2021-2022*

Nguyễn Quỳnh Hoa**, Nguyễn Thị Chi, Bùi Thiện Sao, Nguyễn Thị Phương Thảo,
Nguyễn Thị Quỳnh Yên, Trần Thị Thu Hiền, Nguyễn Thị Ngọc Quỳnh

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 30 tháng 01 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 02 tháng 10 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Trong thời kỳ đại dịch Covid-19, kiểm tra đánh giá trực tuyến được ứng dụng rộng rãi như là một hình thức ứng phó tạm thời để đảm bảo hoạt động dạy và học không bị gián đoạn. Đồng thời, nền giáo dục thế giới, trong đó có giáo dục Việt Nam, đang thay đổi nhanh chóng theo xu hướng chuyển đổi số và xây dựng các mô hình giáo dục mở. Trong xu thế chung đó, kiểm tra đánh giá trực tuyến sẽ ngày càng trở nên phổ biến. Với mục đích nhìn lại những gì đã diễn ra cũng như có cơ sở để hoạch định cho tương lai, nghiên cứu này được thực hiện thông qua việc thu thập ý kiến đánh giá của 685 sinh viên ở một trường đại học đã tham gia vào các hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến được tổ chức ở quy mô lớp học và ở diện rộng trong hai năm 2021 và 2022. Công cụ thu thập dữ liệu của nghiên cứu là một bảng câu hỏi về những trải nghiệm của sinh viên với các ưu nhược điểm của hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên tại trường đại học này có trải nghiệm khá tích cực với các hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến của Nhà trường. Đặc biệt, dữ liệu từ nghiên cứu cho thấy một số khác biệt đáng kể trong trải nghiệm của đối tượng sinh viên chuyên tiếng Anh và sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác. Các kết quả nghiên cứu này có ý nghĩa nhất định với việc triển khai và mở rộng hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến trong tương lai.

Từ khóa: kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến, thi trực tuyến từ xa/tại nhà, trải nghiệm của sinh viên đại học

1. Đặt vấn đề

Đại dịch Covid-19 đã có ảnh hưởng không nhỏ đến việc thay đổi hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá trong giáo dục nói chung và giáo dục ngoại ngữ nói riêng. Hình thức kiểm tra đánh giá ngoại ngữ (KTĐGNN) thông qua các công cụ, nền tảng trực tuyến cũng từ đó mà trở nên phổ biến hơn bao giờ hết. Theo Isbell và Kremmel (2020), đó là một sự thay đổi tất yếu, đảm bảo việc học tập và kiểm tra đánh giá không bị gián đoạn. Trong bối cảnh đó, rất nhiều công cụ, nền tảng trực tuyến đã được phát triển và thâm nhập vào môi trường giáo dục, tạo cơ hội trải nghiệm cho cả người dạy và người học. Tuy nhiên, không ít những trở ngại cũng được

* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.21.08 (trong danh mục đề tài kèm theo Quyết định số 449/QĐ-ĐHNN ngày 08/02/2022)

** Tác giả liên hệ

Email: quynhhoa84@gmail.com

nhắc tới trong quá trình ứng dụng các công cụ, nền tảng này vào hoạt động kiểm tra đánh giá (bao gồm kiểm tra đánh giá trong quy mô lớp học và ở diện rộng). Do đó, việc tìm hiểu quan điểm, đánh giá của các bên liên quan sau quá trình trải nghiệm kiểm tra đánh giá trực tuyến là vô cùng quan trọng. Nghiên cứu về vấn đề này không chỉ giúp giáo viên mà còn giúp các nhà quản lý giáo dục đưa ra quyết định về việc có thể áp dụng lâu dài và có hệ thống các hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến, các công cụ và nền tảng hỗ trợ hay không, đồng thời đưa ra các kế hoạch, chiến lược thực hiện phù hợp với bối cảnh thực tế.

Bên cạnh đó, cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư dẫn đến nhu cầu thiết yếu về chuyển đổi số với sự tích hợp của số hóa, kết nối, siêu kết nối và xử lý dữ liệu thông minh trên toàn cầu, và Việt Nam cũng không thể nằm ngoài lộ trình ấy. Điều đó có nghĩa là giáo dục nói chung cũng như giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam nói riêng cũng cần bắt nhịp với nhu cầu và yêu cầu chuyển đổi số trên toàn thế giới. Nhiều chuyên gia giáo dục cũng như các nhà quản lý nhận định chuyển đổi số có thể giúp nâng cao hiệu quả đào tạo cho người dạy và người học trong việc cập nhật và truyền tải thông tin nhanh, xóa bỏ rào cản địa lý, và thúc đẩy sự tự chủ, tính linh hoạt. Đây có thể là một phần lý do khiến năng lực số trở thành một yêu cầu tất yếu trong phát triển đội ngũ giáo viên với những nghiên cứu, đề xuất thiết thực về khung tham chiếu năng lực này (Redecker, 2017; Nguyễn & Nguyễn, 2021). Trong xu thế chuyển đổi số này, năng lực số không chỉ là yêu cầu đối với người dạy mà còn đối với người học trong việc tiếp nhận và thực hiện hoạt động chuyển đổi số do giáo viên tổ chức. Đồng thời, năng lực số của giáo viên ảnh hưởng đến việc thiết kế và thực hiện các hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá của chính giáo viên, từ đó có tác động không nhỏ đến đối tượng thụ hưởng chính là các sinh viên, học sinh tham gia vào các hoạt động đó. Mặc dù tại Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chính thức ban hành Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT ngày 30/3/2021 quy định về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, trong đó có nội dung về KTĐGNN trực tuyến, tuy nhiên, các nghiên cứu liên quan đến người thụ hưởng của xu thế cũng như quy định này vẫn còn hạn chế. Do đó, việc tìm hiểu trải nghiệm, đánh giá của sinh viên, học sinh sau khi tham gia các hoạt động KTĐGNN trực tuyến là thiết yếu, từ đó có thể có những nhận định xoay quanh yêu cầu về năng lực số cũng như những hỗ trợ phù hợp để các bên liên quan phát triển tốt hơn năng lực này.

Bối cảnh nêu trên thúc đẩy nhóm nghiên cứu thực hiện nghiên cứu đặt trọng tâm vào trải nghiệm của người học, cụ thể là trải nghiệm của sinh viên tại một trường đại học luôn chủ động trong việc nắm bắt xu thế thời đại và thích ứng nhanh với yêu cầu thực tế ở Việt Nam.

2. Lược sử vấn đề

2.1. Kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến

“Đánh giá” (assessment) là quá trình thu thập thông tin, minh chứng một cách hệ thống về vấn đề quan tâm, kết quả của quá trình này có thể là điểm số hoặc những lời mô tả, nhận xét (Bachman, 2004). Theo đó, “đánh giá ngoại ngữ” (language assessment) là quá trình thu thập thông tin, minh chứng một cách hệ thống về các khía cạnh trong năng lực sử dụng ngoại ngữ của người được đánh giá. Brown (2004) nhấn mạnh “đánh giá” là một quá trình liên tục, dưới nhiều hình thức khác nhau, có thể được thực hiện một cách vô tình hay chủ định để thu thập thông tin về năng lực của người học. Cũng theo Brown (2004), “kiểm tra” (test) là một hình thức để đánh giá. Tuy nhiên, Bachman và Palmer (2010) lại đưa quan điểm rằng cả “đánh giá” (assessment) và “kiểm tra” (test) đều được hiểu là công cụ để thu thập thông tin, minh chứng về năng lực của người học, từ đó có thể đưa ra các nhận định (evaluation) về những khía cạnh năng lực hoặc bậc năng lực mà người học đang có. Bên cạnh đó, các nhà nghiên cứu và các học

giả đưa ra nhiều cách phân loại các hoạt động đánh giá: đánh giá quá trình và đánh giá kết quả (Carr, 2011; McMillan, 2014), đánh giá dựa trên chương trình học và đánh giá không phụ thuộc chương trình học (Carr, 2011), hay đánh giá trên diện rộng và đánh giá trong lớp học (McMillan, 2014).

Cho đến nay, định nghĩa các thuật ngữ “đánh giá” (assessment), “kiểm tra” (test), và “nhận định” (evaluation) vẫn chưa hoàn toàn được thống nhất bởi các nhà nghiên cứu và học giả trong các nghiên cứu khác nhau. Trong nghiên cứu này, cụm từ “kiểm tra đánh giá ngoại ngữ” được sử dụng để chỉ các hoạt động kiểm tra và đánh giá ngoại ngữ được sử dụng ở trường đại học có sinh viên tham gia nghiên cứu. Cụ thể, các hoạt động kiểm tra đánh giá được thực hiện ở đây bao gồm các kì thi được tổ chức trên diện rộng (ví dụ: kì thi đánh giá chuẩn đầu ra) và các hoạt động kiểm tra đánh giá trong lớp học (ví dụ: bài kiểm tra giữa kì, bài kiểm tra cuối kì, bài tập lớn, v.v.).

“Kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến” về bản chất vẫn là các hoạt động kiểm tra và đánh giá được thực hiện để thu thập thông tin, minh chứng về năng lực ngoại ngữ của người tham gia vào quá trình kiểm tra đánh giá, từ đó đưa ra các nhận định về một hoặc nhiều khía cạnh trong năng lực của họ. Điều đáng nói là các hoạt động của KTĐGNN trực tuyến được thực hiện với sự hỗ trợ của kết nối internet và các công cụ và nền tảng kỹ thuật số như máy tính, phần mềm, ứng dụng, hoặc các website. Điều này khiến việc gặp mặt trực tiếp tại cùng một địa điểm của bên tổ chức thi hoặc người kiểm tra đánh giá và người được kiểm tra đánh giá có thể giảm bớt và thậm chí giảm tới mức thí sinh không cần phải tập trung ở các địa điểm thi mà hoàn toàn có thể làm bài thi trực tuyến từ xa. Trọng tâm nghiên cứu này là trải nghiệm của sinh viên về các hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ được thực hiện với sự hỗ trợ của các công cụ và nền tảng trực tuyến trong giai đoạn 2021-2022. Do đây là giai đoạn Việt Nam bị ảnh hưởng bởi đại dịch Covid-19, rất nhiều hoạt động KTĐGNN trực tuyến cho phép thí sinh làm bài từ xa, tại nhà, hoàn toàn không phải tập trung tại một địa điểm (thường là tại trường). Tuy vậy, thực tế giai đoạn này vẫn có những hoạt động KTĐGNN trực tuyến được triển khai với sự gặp mặt trực tiếp giữa đơn vị tổ chức thi hoặc người đánh giá và thí sinh tại cùng một địa điểm (thường là tại trường, ví dụ: giáo viên cho sinh viên làm bài kiểm tra trực tuyến ở trên lớp). Cả hai dạng hoạt động này đều thuộc phạm vi KTĐGNN trực tuyến trong nghiên cứu hiện tại.

2.2. Thuận lợi và khó khăn của kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến

Trong những năm gần đây, dưới ảnh hưởng của đại dịch Covid-19, nhiều học giả và nhà nghiên cứu ngày càng quan tâm hơn đến kiểm tra đánh giá trực tuyến dưới góc nhìn của nhiều bên với những vai trò khác nhau. Một số nghiên cứu tập trung tìm hiểu quan điểm của giáo viên và/hoặc của học sinh, sinh viên về hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến (ví dụ: Abeywickrama & Thasneem, 2022; Chung & Choi, 2021; Ghanbari & Nowroozi, 2021; Shraim, 2019). Một số khác tập trung đánh giá công cụ trực tuyến hoặc một hoạt động kiểm tra đánh giá cụ thể (ví dụ: Forrester, 2020; Kucherova & Ushakova, 2022; Ockey & cộng sự 2021; Purpura & cộng sự, 2021). Mặt khác, trong số những công trình trước đây, có những công trình làm về kiểm tra đánh giá trực tuyến trong giáo dục nói chung (ví dụ: Abeywickrama & Thasneem, 2022; Li & cộng sự, 2021; Shraim, 2019) và một số khác tập trung hơn vào kiểm tra đánh giá ngôn ngữ/ngoại ngữ (ví dụ: Chung & Choi, 2021; Ghanbari & Nowroozi, 2021; Ockey, 2021). Nhưng tựu chung lại, các nghiên cứu đều chỉ ra những thuận lợi và khó khăn, hay ưu nhược điểm của kiểm tra đánh giá trực tuyến, nhất là từ những bài thi được triển khai trong thời kỳ đại dịch với yêu cầu giãn cách xã hội.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng hình thức kiểm tra đánh giá trực tuyến cũng đã được nghiên

cứu từ trước thời kỳ Covid-19. Các ưu nhược điểm của hình thức thi này trước đó cũng đã được bàn luận bởi một số tác giả như: Baleni (2015), Dreher & cộng sự (2011), và Gehringer & Peddycord III (2013). Ngoài ra, do vai trò lớn của các thiết bị, nền tảng kỹ thuật số, đặc biệt là máy tính, kiểm tra đánh giá trực tuyến chia sẻ rất nhiều điểm chung với hoạt động kiểm tra đánh giá trên máy, một hình thức kiểm tra đánh giá cũng sử dụng máy tính nhưng có thể không có sự góp mặt của kết nối mạng internet. Thuận lợi và khó khăn của hình thức thi trên máy từ lâu cũng đã được quan tâm bởi một số học giả như Björnsson (2008) và Jeong (2014).

Rõ ràng, với những nền tảng và sự liên quan về lịch sử phát triển này, nghiên cứu về ưu nhược điểm của KTĐGNN trực tuyến không thể bỏ qua những công trình đi trước trong lĩnh vực giáo dục nói chung hay những công trình trước đó về hình thức thi trên máy nói riêng. Bảng 1 và Bảng 2 đã tổng hợp những ưu nhược điểm có liên quan và áp dụng được với hình thức KTĐGNN trực tuyến được nhắc tới trong các nghiên cứu trước đây.

Có thể thấy, phân ưu điểm (Bảng 1) có thể chia thành các nhóm liên quan đến mức độ hài lòng của người tham gia, sự phù hợp với mục đích sử dụng, và tính năng của công cụ trực tuyến. Trong đó, hai ưu điểm được đề cập tới trong nhiều nghiên cứu là mức độ hài lòng của học sinh/sinh viên khi tham gia các hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến và sự hữu ích của công cụ trực tuyến giúp cho việc nhận xét/phản hồi/trả kết quả kiểm tra diễn ra một cách nhanh chóng và thuận lợi. Ví dụ về ưu điểm về nhận xét/phản hồi/trả điểm nhanh chóng, với một số phần mềm, người làm bài có thể sẽ nhận được phản hồi họ đã trả lời đúng hay sai sau từng câu hỏi, hoặc họ có thể được báo điểm ngay sau khi hoàn thành một phần thi hoặc toàn bộ bài thi và đi kèm là những mô tả năng lực tương ứng với mức điểm tổng và điểm thành phần mà họ đã đạt được. Một số phần mềm cũng cho phép giáo viên hoặc người đánh giá gửi lại cho học sinh/sinh viên những phản hồi chi tiết ngay trên nền tảng trực tuyến mà không cần chờ tới những buổi lên lớp trực tiếp. Ngoài ra, các ưu điểm khác như sự thuận tiện trong thao tác làm bài hay sự tiết kiệm thời gian và chi phí dành cho hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến cũng nhận được sự đồng thuận của một số nghiên cứu. Tương tự, nhược điểm của kiểm tra đánh giá ngoại ngữ từ các góc nhìn (Bảng 2) cũng liên quan đến cảm xúc của người tham gia và sự hạn chế trong việc sử dụng công cụ trực tuyến. Điển hình là cảm giác căng thẳng khi một mình ngồi làm bài kiểm tra tại nhà và/hoặc trước máy tính và sự gián đoạn do thiết bị hoặc đường truyền gây ra. Bên cạnh các nhược điểm liên quan đến việc sử dụng máy tính và/hoặc hệ thống quản lý trực tuyến khi kiểm tra, có nghiên cứu còn chỉ ra nhược điểm về khối lượng công việc và trách nhiệm nhất là của giáo viên hoặc người đánh giá khi phải chuyển đổi và thiết kế lại các hoạt động kiểm tra đánh giá từ trực tiếp thành trực tuyến. Ngoài ra, do nhiều thao tác coi thi, giám sát, làm và nộp bài được thực hiện trên máy tính và thông qua các phần mềm nên một điểm bất lợi nữa là hình thức thi trực tuyến cũng đòi hỏi kỹ năng công nghệ thông tin của những người tham gia hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến.

Bảng 1

Ưu điểm liên quan tới kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến

Ưu điểm	Công trình nghiên cứu
Học sinh/sinh viên hài lòng.	Alsadoon (2017); Björnsson (2008); Chung & Choi (2021); Dermo (2009); Huda & cộng sự (2020); Kucherova & Ushakova (2022); Nguyễn & Nguyễn (2022)
Phù hợp cho các hoạt động kiểm tra đánh giá quá trình, thường xuyên.	Chung & Choi (2021); Jeong (2014); Shraim (2019)

Ưu điểm	Công trình nghiên cứu
Việc phản hồi/trả kết quả cho hoạt động thuận lợi hơn khi thực hiện trực tuyến.	Alsadoon (2017); Dermo (2009); Dreher và cộng sự (2011); Huda và cộng sự (2020); Kucherova & Ushakova (2022); Nguyễn & Nguyễn (2022); Nguyễn & cộng sự (2022); Shraim (2019)
Có thể đảo trật tự câu hỏi/câu trả lời làm giảm thiểu việc gian lận của học sinh/sinh viên.	Kucherova & Ushakova (2022); Shraim (2019)
Các thao tác làm bài trên máy tính (ví dụ: viết và chỉnh sửa bài, v.v.) được thực hiện thuận tiện, dễ dàng.	Ceka & O'Green (2019); Kim & cộng sự (2018); Nguyễn & cộng sự (2022)
Giúp tiết kiệm thời gian và tiền bạc.	Baleni (2015); Dreher & cộng sự (2011); Gehringer & Peddycord III (2013); Nguyễn & Nguyễn (2022); Nguyễn & cộng sự (2022); Björnsson (2008); Jeong (2014)
Thân thiện với môi trường do không phát sinh các hoạt động liên quan đến in ấn, đi lại.	Nguyễn & cộng sự (2022)

Bảng 2

Nhược điểm liên quan tới kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến

Nhược điểm	Công trình nghiên cứu
Có thể gây căng thẳng hơn bài kiểm tra truyền thống khi ngồi làm bài trước máy tính/ngồi một mình.	Dermo (2009); Kucherova & Ushakova (2022); Kundu & Bej (2021); Nguyễn & Nguyễn (2022); Shraim (2019)
Có thể bị gián đoạn do đường truyền, thiết bị.	Ockey (2021); Huda & cộng sự (2020); Kucherova & Ushakova (2022); Kundu & Bej (2021); Nguyễn & cộng sự (2022)
Đòi hỏi học sinh/sinh viên có kỹ năng công nghệ thông tin phù hợp.	Kundu & Bej (2021); Nguyễn & cộng sự (2022)
Học sinh/sinh viên có thể gian lận trong quá trình làm bài trực tuyến.	Huda & cộng sự (2020); Isbell & Kremmel (2020); Li & cộng sự (2021)
Có thể khiến học sinh/sinh viên không có cơ hội nghỉ lại khi hệ thống không cho quay lại câu hỏi trước.	Kucherova & Ushakova (2022)
Có thể gây bất lợi cho kỹ năng Nghe hiểu khi gặp vấn đề với âm thanh.	Nguyễn & Nguyễn (2022)
Có thể gây bất lợi cho kỹ năng Đọc hiểu khi nhìn văn bản trên màn hình.	Nguyễn & Nguyễn (2022); Nguyễn & cộng sự (2022)
Tăng khối lượng công việc và trách nhiệm cho người tham gia.	Chung & Choi (2021)

Lược sử vấn đề cho thấy mặc dù đã có các nghiên cứu tìm hiểu về quan điểm hay trải nghiệm của các bên liên quan với những thuận lợi và bất lợi của kiểm tra đánh giá trực tuyến, nhưng phần lớn các nghiên cứu thuộc phạm vi giáo dục nói chung và thực hiện ở nước ngoài. Nghiên cứu hiện tại trước hết có đóng góp mới khi hướng tới tập trung nghiên cứu lĩnh vực kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trong bối cảnh thực tế ở một trường đại học đào tạo ngoại ngữ ở

Việt Nam. Tại đây, sinh viên chủ yếu được phân chia đào tạo theo các chuyên ngành ngoại ngữ khác nhau với các chương trình học ngoại ngữ cũng rất khác nhau. Về hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến, trừ kỳ thi xác định chuẩn đầu ra được tổ chức đồng bộ cho đa số sinh viên các khoa trong trường, các bài kiểm tra trong quá trình học cũng như các kỳ thi giữa kỳ và cuối kỳ do các giáo viên và các khoa phụ trách. Điều này có nghĩa là sinh viên ở các khoa sẽ có thể có các trải nghiệm khác nhau về hoạt động KTĐGNN trực tuyến. Do đó, nghiên cứu thêm về sự khác biệt giữa các nhóm là cần thiết để làm rõ hơn chi tiết của bức tranh về KTĐGNN trực tuyến tại Nhà trường cũng như đóng góp sự đa dạng cho các công trình thuộc lĩnh vực này. Bên cạnh đó, trong trường đại học được nghiên cứu, sinh viên chuyên ngành tiếng Anh chiếm một phần đáng kể, vì vậy thông tin thêm về nhóm sinh viên này sẽ có ý nghĩa với Nhà trường. Ngoài ra, do số lượng sinh viên khi xét riêng cụ thể từng ngoại ngữ khác tiếng Anh thường không cao hay chưa chiếm phần lớn, nhất là trong nghiên cứu này, và để thuận tiện hơn cho việc phân tích, nhóm tác giả gộp sinh viên các ngoại ngữ khác thành một nhóm và so sánh với nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh. Nói ngắn gọn, nghiên cứu này nhằm trả lời các câu hỏi sau:

a. Sinh viên có tần suất trải nghiệm như thế nào với các ưu nhược điểm của hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến giai đoạn 2021-2022?

b. Tần suất trải nghiệm các ưu nhược điểm của hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến khác nhau như thế nào giữa sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và các ngoại ngữ khác?

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Tổng cộng có 685 sinh viên một trường đại học đào tạo các chuyên ngành ngoại ngữ đã tham gia nghiên cứu, với độ tuổi trung bình khoảng 20,29 (SD = 2,04). Trong đó, hai nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và chuyên các ngoại ngữ khác chiếm phần lớn (18,98% là sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và 69,05% sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác). Số sinh viên còn lại thuộc các nhóm sinh viên học ngoại ngữ thứ hai (3,80%), sinh viên bằng kép (6,29%), học viên hệ vừa học vừa làm (0,73%) và học viên sau đại học (1,175). Tỷ lệ nam/nữ của các sinh viên tham gia nghiên cứu có sự chênh lệch lớn với 91,09% là nữ, 7,45% nam, và 1,46% không muốn nêu cụ thể giới tính. Tỷ lệ này phần nào phản ánh thực tế khi trường đại học được nghiên cứu có tổng số sinh viên các chuyên ngoại ngữ khác tiếng Anh chiếm số lượng đông nhất, xếp sau đó là nhóm chuyên ngành tiếng Anh. Ngoài ra, với đặc thù một trường đại học chuyên ngoại ngữ, số lượng nam sinh viên của nhà trường cũng rất thấp.

Về mức độ quen thuộc với máy tính, hầu như tất cả (~90%) sinh viên tham gia khảo sát xác nhận thường xuyên sử dụng máy tính trong cuộc sống hàng ngày. Xét với hai nhóm thành phần đồng nhất, kiểm định Mann-Whitney cho thấy không có sự khác biệt đáng kể trong đánh giá về tần suất sử dụng máy tính giữa sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và các ngoại ngữ khác (Mann-Whitney $U = 29218,0$, $p > 0,05$).

3.2. Bảng hỏi

Thông tin về hoạt động KTĐGNN trực tuyến được tổ chức ở một trường đại học trong hai năm 2021-2022 được thu thập thông qua một bảng hỏi gồm 59 câu chia làm ba phần chính. Phần một gồm bốn câu hỏi về thông tin cá nhân. Phần hai gồm 20 câu hỏi về thông tin chung về cách thức triển khai một số bước quan trọng trong hoạt động KTĐGNN trực tuyến của Nhà trường mà sinh viên đã tham gia. Cụ thể hơn, phần này hỏi về mục đích các kỳ thi có áp dụng hình thức KTĐGNN trực tuyến (tuyển sinh, giữa/cuối kỳ, hay chuẩn đầu ra), các phần mềm

thường được sử dụng, và yêu cầu về cách thức thiết lập thiết bị, làm bài, và nộp bài của thí sinh. Phần này chủ yếu được xây dựng dựa trên kinh nghiệm thực tế của nhóm nghiên cứu với tư cách là những người tham gia triển khai, tổ chức các bài thi ngoại ngữ trực tuyến (từ xa/tại nhà) của Nhà trường. Phần thứ ba tập trung tìm hiểu tần suất trải nghiệm của sinh viên với các ưu nhược điểm của hoạt động KTĐGNN trực tuyến tổ chức trong Nhà trường với 15 câu hỏi về ưu điểm, 15 câu hỏi về nhược điểm và 5 câu hỏi cuối cùng yêu cầu sinh viên đưa ra những đánh giá tổng quan về các hoạt động KTĐGNN trực tuyến. Nội dung phần này của bảng khảo sát được thiết kế dựa trên việc kết hợp và điều chỉnh tư liệu từ các công trình bàn về ưu nhược điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến (tổng hợp ở Bảng 1 và 2), trong đó các công trình của Baleni (2015), Dreher & cộng sự (2011), Gehringer & Peddycord (2013), Isbell & Kremmel (2020), Li & cộng sự (2021), và Ockey (2021) là nguồn tham khảo chủ yếu. Đa số các câu hỏi trong bảng hỏi ở dạng Likert với thang đánh giá bốn mức tương ứng với tần suất trải nghiệm từ không bao giờ, hiếm khi, thỉnh thoảng, tới thường xuyên. Với 5 câu hỏi cuối cùng về đánh giá chung, thang bốn bậc tương ứng với mức độ đồng ý (từ rất đồng ý tới rất không đồng ý) được sử dụng. Ngoài ra, với mục đích giảm bớt hạn chế của việc chỉ sử dụng bảng hỏi với các câu hỏi đóng như trên, bảng hỏi cũng có hai câu hỏi mở để sinh viên có thể cung cấp thêm thông tin chi tiết hoặc bổ sung thêm các ưu nhược điểm khác mà họ từng trải nghiệm. Toàn bộ bảng hỏi được làm thử, điều chỉnh và rà soát kỹ lưỡng bởi các thành viên nhóm nghiên cứu trước khi được chính thức sử dụng. Dữ liệu cho thấy các câu hỏi về trải nghiệm và đánh giá của sinh viên ở dạng thang Likert có độ tin cậy Cronbach alpha đạt mức cao (0,851).

3.3. Thu thập và phân tích dữ liệu

Bảng khảo sát được xây dựng và gửi tới sinh viên qua nền tảng trực tuyến. Các hướng dẫn cũng như nội dung khảo sát được diễn đạt rõ ràng bằng tiếng Việt, ngôn ngữ mẹ đẻ của các sinh viên. Dữ liệu thu thập được về thông tin cá nhân, trải nghiệm cũng như đánh giá chung của sinh viên về hoạt động KTĐGNN trực tuyến trước hết được phân tích bằng thống kê mô tả. Các phản hồi cho hai câu hỏi mở cũng được tổng hợp, phân loại theo nhóm các ưu nhược điểm rồi phân tích, liên hệ với kết quả của các câu hỏi đóng. Tiếp theo, dựa vào dữ liệu từ các câu hỏi thang Likert về tần suất trải nghiệm của sinh viên, thống kê suy luận với kiểm định khác biệt được áp dụng để đối sánh trải nghiệm và đánh giá của hai nhóm đối tượng đồng nhất là sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và các ngoại ngữ khác. Như đã trình bày trước đó, tại đơn vị được nghiên cứu, sinh viên các chuyên ngành ngoại ngữ khác nhau vốn đã luôn trải nghiệm các chương trình học khác biệt cũng như rất có khả năng có những trải nghiệm khác nhau với hoạt động KTĐGNN được vận hành bởi các khoa khác nhau. Nghiên cứu về sự khác biệt giữa các nhóm là cần thiết để làm rõ hơn chi tiết của bức tranh về KTĐGNN trực tuyến. Trong bối cảnh cụ thể của trường đại học, sinh viên chuyên ngành tiếng Anh chiếm một phần đáng kể, vì vậy, thông tin thêm về nhóm sinh viên này sẽ có ý nghĩa với Nhà trường. Ngoài ra, do số lượng sinh viên khi xét riêng cụ thể từng ngành ngoại ngữ khác là không cao, nhất là trong nghiên cứu này, và để thuận tiện hơn cho việc phân tích, nhóm tác giả gộp sinh viên các ngoại ngữ khác thành một nhóm và so sánh với nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh. Về mặt phương pháp, đây là một hạn chế của nghiên cứu, tuy vậy, các kết quả nghiên cứu vẫn mang lại những thông tin có ý nghĩa nhất định.

Nghiên cứu này sử dụng kiểm định Mann -Whitney U do dữ liệu ở dạng thứ bậc (ordinal data) như đã trình bày ở trên (thang Likert). Kiểm định này cho phép phát hiện sự khác biệt đáng kể về thống kê giữa hai nhóm (giá trị độ ý nghĩa thống kê $p < 0,05$) kể cả khi dữ liệu không có giả thiết phân bố chuẩn và mẫu hai nhóm không có sự cân bằng về số lượng (Field, 2009). Có thể thấy việc áp dụng kiểm định Mann-Whitney U cũng sẽ góp phần giảm đi hạn chế

của việc so sánh giữa hai nhóm không đồng đều về số lượng như trong nghiên cứu này.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thông tin chung về các kì thi/kiểm tra ngoại ngữ trực tuyến năm 2021-2022

Trong năm 2021-2022, phần lớn các sinh viên tham gia khảo sát đều đã trải nghiệm hình thức KTĐGNN trực tuyến cho nhiều mục đích khác nhau, trong đó có các kỳ thi quan trọng. Cụ thể, 75,85% sinh viên đã trải nghiệm hình thức thi trực tuyến với bài thi xác định chuẩn đầu ra, 65,99% sinh viên có trải nghiệm thi giữa kỳ trực tuyến, và 76,06% sinh viên từng thi cuối kỳ trực tuyến. Trong các kỳ thi này, hầu hết sinh viên (~98%) đều thường xuyên trải nghiệm phần mềm coi/hỏi thi là Zoom; một số khác trải nghiệm các phần mềm khác như Microsoft Teams, Skype, hay Google Meet. Các phần mềm coi/ hỏi thi khác rất ít khi được sử dụng trong các kỳ thi sinh viên đã tham gia. Trong khi đó, ứng dụng thường xuyên dùng để thu bài thi đa dạng dạng hơn, phổ biến nhất là Google Forms (~87,45%), xếp sau là Zoom (~44%), Email (~24%), rồi tới Zalo/phần mềm tương tự, và các phần mềm khác như Microsoft Forms, các hệ thống quản lý học tập (LMS).

Về quy định với camera giám sát, gần 80% sinh viên tham gia nghiên cứu thường xuyên dùng một camera trên thiết bị làm bài đặt hướng chính diện, trong khi đó, hơn 30% sinh viên xác nhận thường được yêu cầu dùng hai camera giám sát (với một thiết bị đặt chính diện và một thiết bị đặt vuông góc). Với bài thi Nghe, hai phần ba sinh viên thường xuyên trải nghiệm việc nghe trực tiếp trên hệ thống và hơn 40% thường xuyên tham gia các kỳ thi mà thí sinh được phép tải file nghe về. Với bài thi Viết, khoảng ba phần tư sinh viên thường xuyên đánh máy trực tiếp vào hệ thống bài thi trực tuyến, một phần ba thường xuyên đánh máy trên nền tảng khác và gửi lại file. Hình thức nộp ảnh chụp bài viết tay dù ít phổ biến hơn những cũng được báo cáo thường xuyên áp dụng bởi khoảng 20% sinh viên tham gia khảo sát.

Có thể thấy nhiều phương án, cách thức khác nhau đã được triển khai trong quá trình tổ chức các hoạt động KTĐGNN trực tuyến trong thời gian ảnh hưởng bởi đại dịch. Phần tiếp theo của bài viết sẽ làm rõ hơn về trải nghiệm của sinh viên với những ưu nhược điểm của hình thức thi này.

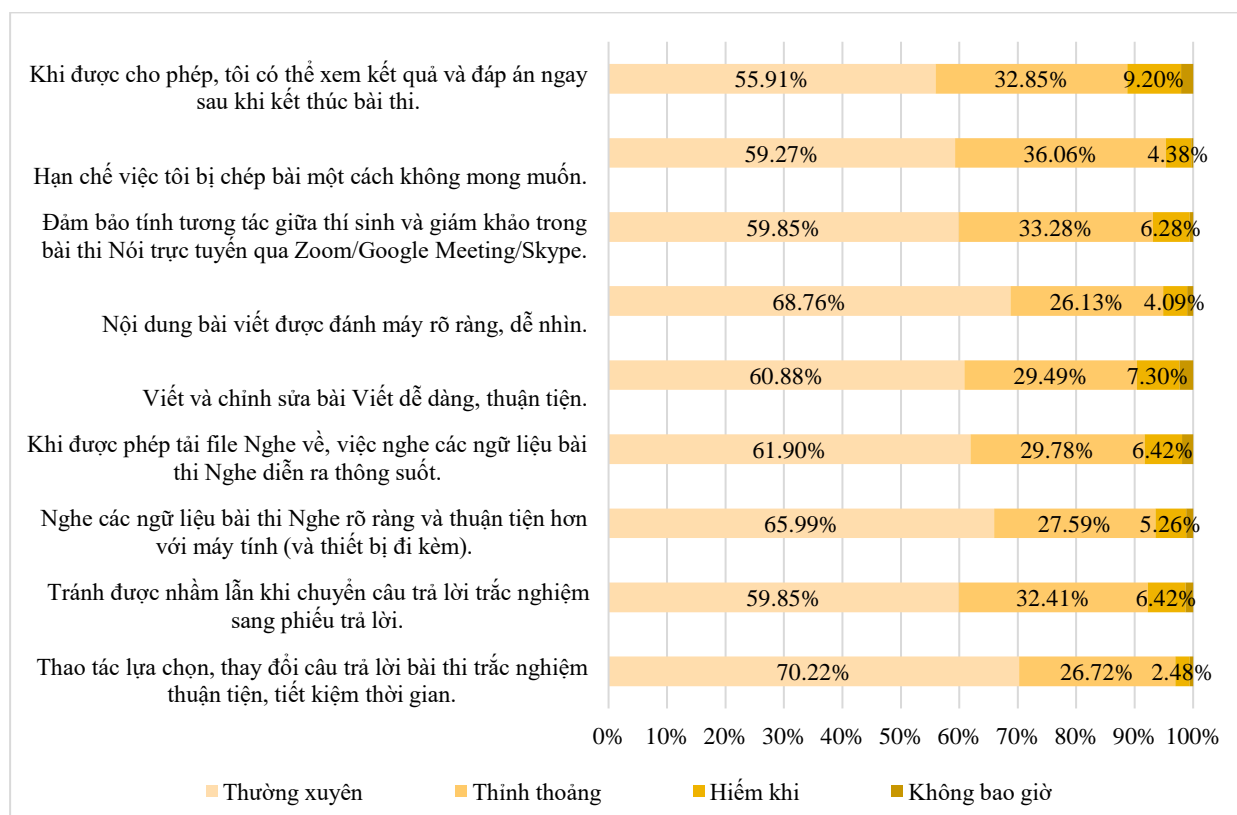
4.2. Trải nghiệm của sinh viên với ưu nhược điểm của KTĐGNN trực tuyến

4.2.1. Trải nghiệm với ưu điểm

Các thông tin thu thập được từ bảng hỏi giúp làm rõ trải nghiệm của sinh viên với các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến sau khi tham gia các kỳ thi/ kiểm tra thực tế của Nhà trường. Trước hết là ưu điểm về quá trình làm bài.

Hình 1

Trải nghiệm với ưu điểm về quá trình làm bài (N = 685)



Nhìn chung, khi tham gia các kỳ thi/kiểm tra trực tuyến từ xa/tại nhà, đa số (hơn 50% tới khoảng 70%) sinh viên thường xuyên trải nghiệm những ưu điểm mà hình thức KTĐGNN này mang lại trong quá trình làm bài (Hình 1). Cụ thể, với 70,22% sinh viên báo cáo thường xuyên trải nghiệm và 26,72% sinh viên thỉnh thoảng trải nghiệm, ưu điểm nổi trội nhất là việc có thể thực hiện thao tác lựa chọn, thay đổi câu trả lời đối với các bài thi trắc nghiệm một cách thuận tiện và tiết kiệm thời gian. Tiếp theo, khoảng hai phần ba sinh viên thường xuyên nhận thấy hình thức KTĐGNN trực tuyến giúp nội dung bài viết của họ luôn rõ ràng, dễ nhìn hơn do được đánh máy và việc nghe các dữ liệu bài thi Nghe cũng rõ ràng, thuận tiện hơn với máy tính và các thiết bị đi kèm như tai nghe. Trải nghiệm các ưu điểm này ở tần suất thấp hơn, ở mức thỉnh thoảng, được xác nhận bởi hơn một phần tư sinh viên. Bên cạnh đó, hơn một nửa người tham gia nghiên cứu (khoảng 55-62%) cũng thừa nhận thường xuyên trải nghiệm nhiều ưu điểm khác như việc nghe các dữ liệu bài thi Nghe diễn ra thông suốt nếu được phép tải file nghe về, viết và chỉnh sửa bài viết dễ dàng thuận tiện, tránh được nhầm lẫn khi chuyển câu trả lời trắc nghiệm sang phiếu trả lời, vẫn đảm bảo tương tác với giám khảo trong thi nói, hạn chế việc bị chép bài một cách không mong muốn, và khi được phép có thể xem kết quả và đáp án ngay sau khi kết thúc bài thi. Với tần suất thấp hơn, khoảng 29-36% sinh viên trải nghiệm các ưu điểm này ở mức thỉnh thoảng.

Ngoài các câu hỏi yêu cầu đánh giá theo thang Likert trong bảng hỏi, câu hỏi mở cũng ghi nhận có 6 người tham gia đã viết phản hồi về những ưu điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến trong khía cạnh liên quan tới quá trình làm bài thi.

Cụ thể hơn, có hai sinh viên đã đề cập tới ưu điểm mà họ đã trải nghiệm với bài thi Nghe

trực tuyến. Một sinh viên cho rằng thi trực tuyến đảm bảo công bằng về chất lượng âm thanh bài Nghe. Một sinh viên khác giải thích rằng khi làm bài trực tuyến từ xa, tại nhà, không gian yên tĩnh nên có thể làm bài thi Nghe tốt hơn. Có thể thấy những phản hồi này góp phần khẳng định thêm các kết quả liên quan tới ưu điểm với bài thi Nghe đã được trình bày ở trên với phần đánh giá thang Likert.

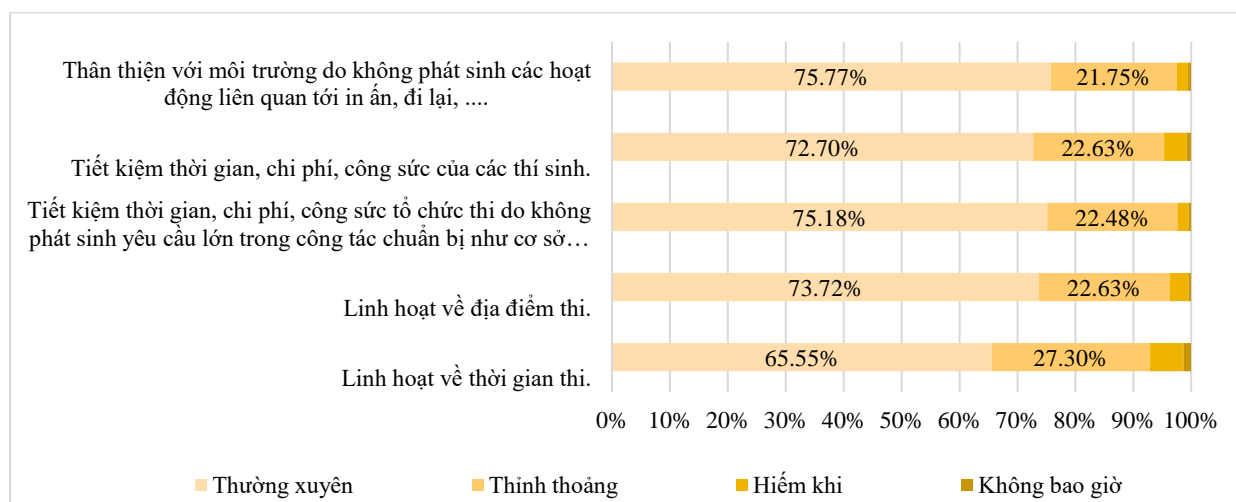
Bên cạnh đó, một số sinh viên tham gia nghiên cứu cũng bổ sung thêm những ưu điểm họ đã trải qua nhưng chưa được đề cập trong bảng hỏi. Cụ thể, một người tham gia đã nêu rằng hình thức thi trực tuyến giúp “đảm bảo thời gian thu, nộp bài, ghi nhận lịch sử nộp bài của từng thí sinh công bằng, minh bạch.” Thực tế cho thấy việc thu bài lần lượt từng thí sinh ở hình thức thi trực tiếp sẽ khó đảm bảo tuyệt đối việc tất cả các thí sinh dùng làm bài một cách đồng bộ, trong khi đó, hình thức thi trực tuyến có nhiều khả năng hỗ trợ đảm bảo tính đồng bộ này.

Ngoài việc làm và nộp bài, ưu điểm về khía cạnh tinh thần, tâm lý và sức tập trung cũng được bổ sung bởi bốn sinh viên. Một sinh viên viết “tôi có thêm thời gian ở nhà thư giãn và chuẩn bị một tinh thần tốt để làm bài thi”. Hai sinh viên khác chia sẻ họ cảm thấy bớt căng thẳng hơn với các bài thi trực tuyến. Một trong hai sinh viên này giải thích vì không có cảm giác bị giám thị liên tục giám sát đối mặt hoặc liên tục nhìn vào bài thi nên sinh viên này cảm thấy thoải mái hơn. Hơn nữa, một sinh viên khác đã tiết lộ hình thức thi này giúp tránh được sự sao nhãng đến từ bên ngoài. Những điều kể trên có lẽ là lợi thế đối với những người tham gia kỳ thi trực tuyến có thể chủ động sắp xếp một không gian yên tĩnh, thoải mái (tại nhà hoặc nơi khác) để làm bài thi.

Có thể thấy hình thức KTĐGNN trực tuyến đã mang lại các trải nghiệm khá tích cực cho sinh viên trong quá trình làm bài với đặc thù nhanh, dễ dàng, thuận tiện, và chính xác. Phần lớn các ưu điểm này cũng đã được nêu ra trong các nghiên cứu trước đó (Bảng 1). Bên cạnh đó, kết quả cũng cho thấy một số ưu điểm khác từ góc nhìn của sinh viên qua các trải nghiệm thực tế có thể được bổ sung thêm vào danh mục các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến như việc có thể hạn chế bị chép bài một cách không mong muốn, ưu thế về sự đồng bộ của hệ thống trong khâu nộp/thu bài, và với một số sinh viên là tâm lý thoải mái và tập trung hơn.

So với ưu điểm về quá trình làm bài, các kỳ thi/ kiểm tra ngoại ngữ trực tuyến còn mang lại cho các sinh viên những trải nghiệm tích cực một cách thường xuyên hơn trên phương diện tổ chức thi.

Theo kết quả khảo sát, phần lớn sinh viên đều thường xuyên trải nghiệm các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến về tổ chức thi (Hình 2). Cụ thể, hai ưu điểm được trải nghiệm thường xuyên nhất (khoảng ba phần tư) là KTĐGNN trực tuyến thân thiện với môi trường do không phát sinh các hoạt động liên quan đến in ấn, đi lại và sự tiết kiệm thời gian, chi phí, công sức của đơn vị tổ chức thi do không phát sinh yêu cầu lớn trong công tác chuẩn bị như cơ sở vật chất, tài liệu thi. Các ưu điểm như tiết kiệm thời gian, chi phí, công sức của thí sinh và linh hoạt về địa điểm - thời gian thi cũng đều được hơn 65% các thí sinh công nhận qua trải nghiệm thực tế thường xuyên. Với số sinh viên còn lại, phần lớn cũng đã từng thỉnh thoảng trải nghiệm các ưu điểm kể trên về tổ chức thi của hình thức KTĐGNN trực tuyến.

Hình 2*Trải nghiệm với ưu điểm về tổ chức thi (N = 685)*

Với câu hỏi mở, có 5 sinh viên đưa ra phản hồi về lợi thế của KTĐGNN trực tuyến trong khâu tổ chức thi. Tuy nhiên, các phản hồi này chủ yếu khẳng định lại các ưu điểm về tổ chức thi đã nêu trong bảng hỏi có liên quan tới việc tiết kiệm thời gian, chi phí và công sức của cả phía đơn vị tổ chức thi cũng như phía thí sinh. Trong số đó, có ba người tham gia viết thêm giải thích rằng trong thời gian đại dịch, đã về quê học trực tuyến nên hình thức thi trực tuyến giúp họ tránh được việc phải mất thời gian và công sức di chuyển xa từ quê đến trường và một người khác nói rằng trong thời kỳ đại dịch, chi phí đi lại tăng cao nên hình thức KTĐGNN trực tuyến trở nên hữu dụng với họ.

Ngoài ra, trong số 5 sinh viên trên, có một sinh viên đề cập tới việc thi trực tuyến từ xa giúp ngăn chặn bệnh dịch lây lan và một sinh viên khác bổ sung rằng hình thức thi này đã tạo điều kiện giúp những thí sinh nhiễm Covid không bỏ lỡ những kỳ thi quan trọng. Thực chất, đây chính là một trong những lý do nền tảng ban đầu của các kỳ thi trực tuyến thời kỳ đại dịch.

Có thể thấy những kết quả mang tính chất tương đồng và bổ sung của phần câu hỏi đóng và câu hỏi mở trong bảng hỏi góp phần khẳng định những lợi thế của hình thức thi trực tuyến đã được đề cập trong các nghiên cứu trước đây (Bảng 1).

4.2.2. Trải nghiệm với nhược điểm

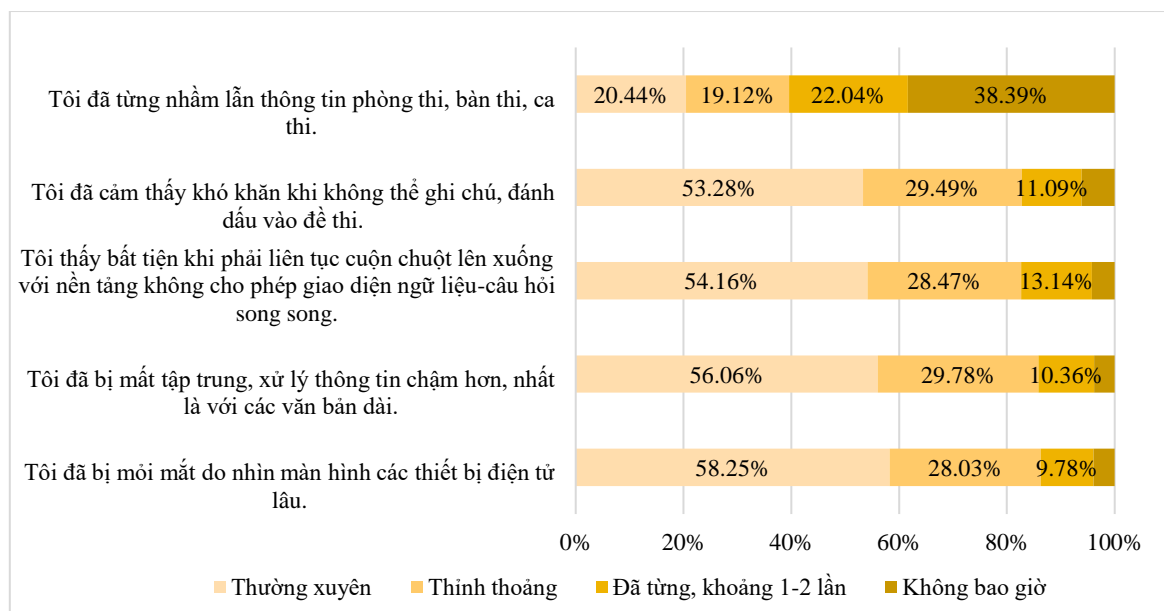
Các khó khăn thí sinh gặp phải khi thao tác làm bài là vấn đề mà giáo viên và người quản lý quan ngại nhất khi tổ chức các kỳ thi/ kiểm tra trực tuyến. Qua trải nghiệm thực tế, khoảng một nửa số sinh viên tham gia nghiên cứu báo cáo thường xuyên gặp phải các vấn đề thao tác, số còn lại chỉ dừng ở mức thỉnh thoảng, một - hai lần hoặc không bao giờ (Hình 3).

Trong số các vấn đề mà sinh viên gặp phải trong thực tế, mỗi mắt do nhìn màn hình các thiết bị điện tử lâu là vấn đề phổ biến nhất (gần 60% sinh viên thường xuyên gặp vấn đề này, 28% thỉnh thoảng). Phổ biến tiếp theo là các vấn đề như mất tập trung, xử lý thông tin chậm hơn, nhất là đối với các văn bản dài và bất tiện khi phải liên tục cuộn chuột lên xuống với nền tảng không cho phép giao diện ngữ liệu - câu hỏi song song (hơn một nửa số sinh viên thường xuyên trải nghiệm, gần 30% thỉnh thoảng). Đây cũng là các vấn đề được nêu ra trong các nghiên cứu trước đây (Bảng 2). Đối với bài thi/ kiểm tra kỹ năng Nói, một vấn đề được cho là sẽ có khả năng xảy ra nhất là sinh viên nhầm lẫn thông tin phòng thi, bàn thi, ca thi thì trên thực tế lại không quá phổ biến, chỉ 20,44% sinh viên tham gia khảo sát thường xuyên gặp vấn đề này trong

khi có tới 38,39% thí sinh chưa bao giờ gặp phải vấn đề này trong các kỳ thi/ kiểm tra họ tham gia.

Hình 3

Trải nghiệm với các vấn đề về thao tác làm bài (N = 685)



Về câu hỏi mở, đã có 23 người chia sẻ việc gặp phải các vấn đề liên quan tới khâu làm và nộp bài thi. Trong đó, có gần một nửa là khẳng định hoặc giải thích cho những nhược điểm đã nêu trong bảng hỏi. Cụ thể hơn, một sinh viên nói đã cảm thấy mệt mỏi vì nhìn máy tính lâu và 7 sinh viên nói rằng đã bị mất tập trung khi làm bài thi ngoại ngữ trực tuyến. Tuy nhiên, lí do mất tập trung không phải đến từ việc phải xử lý thông tin trên máy mà là do giám thị phải thường xuyên nhắc nhở các thí sinh đảm bảo tuân thủ quy chế, nhất là việc đặt camera đúng yêu cầu, hoặc do nhiều thí sinh thắc mắc, do phòng thi bị ồn vì một số kỳ thi yêu cầu bật cả micro để giám sát hoặc do môi trường tại gia không yên tĩnh.

Bên cạnh đó, vấn đề giao diện và hiển thị đề thi được đề cập lại và giải thích thêm bởi ba sinh viên. Trong đó, một phản hồi kể lại rằng giao diện trên máy tính không bao quát được nhiều câu hỏi nên cảm thấy bất tiện trong việc đọc đề thi. Tương tự, một sinh viên khác cũng nhắc lại việc cảm thấy bất tiện khi phải cuộn lên cuộn xuống khi xem đề thi và khó ghi chú. Sinh viên này cũng chia sẻ rằng từng gặp phải đề thi Đọc và Nghe dài lại thêm chữ nhỏ nên cảm thấy bất lợi với hình thức thi trực tuyến. Một sinh viên khác cũng nói rằng từng gặp phải “ảnh chụp bài khoá nhìn không rõ chữ.”

Ngoài ra, hơn một nửa số sinh viên trong số 22 sinh viên nói trên đã chia sẻ thêm về các vấn đề họ đã gặp phải nhưng chưa được nói đến trong bảng hỏi. Trước hết, có 5 sinh viên đã từng trải nghiệm những bài thi Nghe trực tuyến mà câu hỏi bị đảo so với trình tự nội dung của bài Nghe khiến sinh viên cảm thấy khó khăn trong việc trả lời các câu hỏi. Hai trong 5 sinh viên này cũng nói rằng họ cảm thấy đề thi Nghe dài, nhiều câu hỏi.

Ngoài môn Nghe, các sinh viên cũng chia sẻ vấn đề gặp phải với việc làm bài môn Viết. Có 7 người tham gia nghiên cứu nói rằng việc đánh máy bài Viết với họ là một bất lợi. Họ chưa quen đánh máy, tốc độ đánh máy còn chậm, “khó kiểm soát chính tả”, và “tốn thời gian hơn viết tay”. Có sinh viên nhấn mạnh rằng việc đánh máy còn khó khăn hơn với các thứ tiếng khác

tiếng Anh. Bên cạnh đó, cũng có một sinh viên khác chia sẻ từng tham gia kỳ thi mà thí sinh được phép viết bài ra giấy và gửi ảnh nộp. Tuy nhiên, theo trải nghiệm của sinh viên này, ảnh chụp bài viết dễ bị mờ, chưa kể thời gian dành cho việc tải bài lên và gửi bài đi là hơi gấp. Sinh viên này cũng chia sẻ rằng vấn đề này còn phức tạp và mất thời gian hơn với việc thu âm bài Nói rồi phải qua nhiều thao tác để nộp được bài qua thư điện tử.

Một sinh viên khác lại chia sẻ rằng mình không có đủ thời gian làm bài trên hệ thống. Tuy nhiên, sinh viên này không nêu cụ thể bài thi kỹ năng nào.

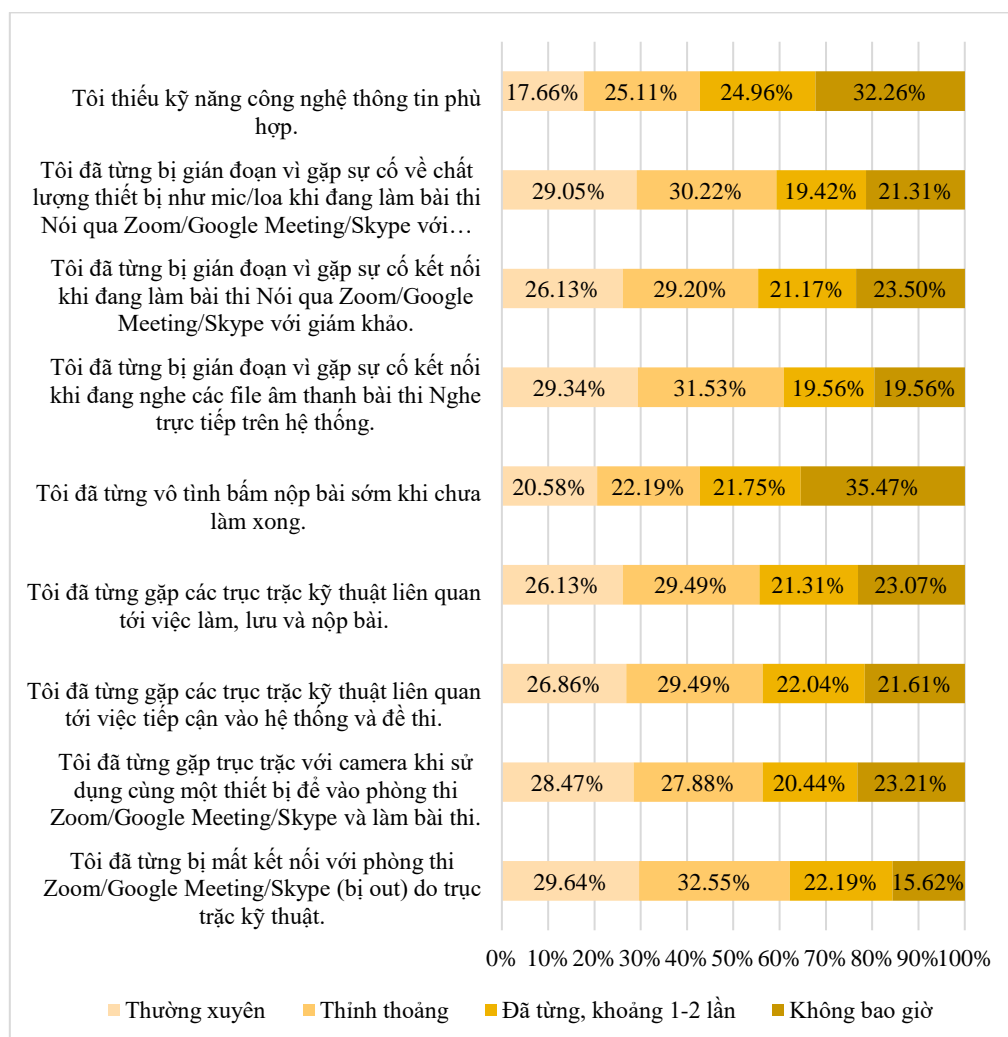
Tiếp đến, so với vấn đề về thao tác làm bài, yếu tố kỹ thuật có nhiều vấn đề được liệt kê hơn, tuy nhiên, tần suất thí sinh gặp phải các vấn đề này lại thấp hơn (Hình 4).

Các vấn đề kỹ thuật xảy ra thường xuyên nhất với sinh viên trong thực tế là bị mất kết nối với phòng thi do trục trặc kỹ thuật hay việc bị gián đoạn vì gặp các sự cố khác nhau như mất kết nối khi đang nghe các file âm thanh bài thi Nghe trực tiếp trên hệ thống hoặc do trục trặc với các thiết bị như camera hay mic/loa (khi đang làm bài thi Nói) với khoảng 30% sinh viên thường xuyên gặp vấn đề này, tỉ lệ sinh viên tương đương cũng được ghi nhận với mức độ thỉnh thoảng. Phổ biến tiếp theo là một số trục trặc kỹ thuật liên quan đến việc tiếp cận vào hệ thống và đề thi, làm, lưu và nộp bài, hoặc vấn đề về kết nối khi đang làm bài thi Nói. Khoảng một phần tư số sinh viên tham gia khảo sát có trải nghiệm thường xuyên với các vấn đề này, và mức thỉnh thoảng được ghi nhận bởi hơn 29% sinh viên. Ngoài ra, kết quả khảo sát cũng cho thấy các vấn đề kỹ thuật có nguyên nhân từ bản thân sinh viên như thiếu kỹ năng công nghệ thông tin hay vô tình bấm nộp bài sớm khi chưa làm xong vẫn có nhưng tần suất xảy ra không cao (khoảng 21% sinh viên trở xuống thường xuyên gặp phải).

8 phản hồi với câu hỏi mở cũng tương đồng với các kết quả trên. Cụ thể, có ba người tham gia lần lượt nhắc tới việc mất kết nối đột ngột, mạng không ổn định, và hệ thống thi bị khó tải. Một sinh viên khác đã nói rằng khi kết nối bị gián đoạn thì thời gian thi vẫn bị tính và cho rằng điều này là không phù hợp. Bên cạnh đó, có ba sinh viên nêu ra trục trặc với camera với kỳ thi có yêu cầu ba camera giám sát. Một trong ba sinh viên đã chia sẻ các thiết bị bật camera được yêu cầu phải duy trì cả buổi thi nhưng thực tế thiết bị có thể gián đoạn do trục trặc hoặc hết pin. Cuối cùng, một sinh viên đã bổ sung từng gặp khó khăn khi cần phải cài đặt thêm phần mềm.

Hình 4

Trải nghiệm với các vấn đề kỹ thuật (N = 685)



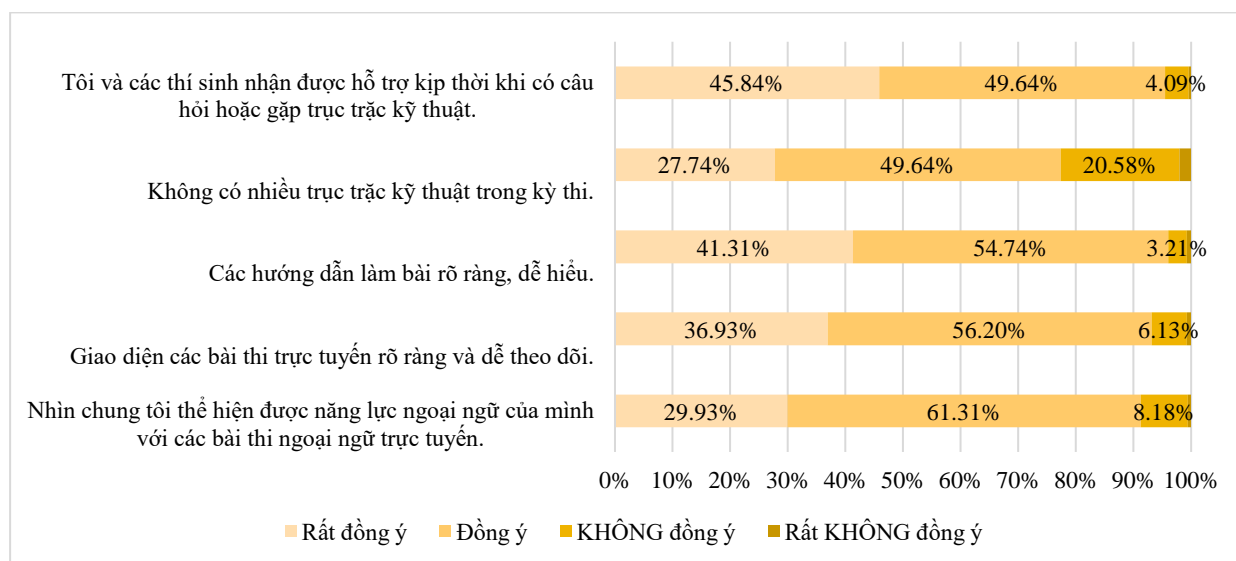
Có thể thấy bên cạnh nhiều ưu điểm, hình thức KTĐGNN trực tuyến cũng gây ra nhiều bất lợi cho thí sinh trong thực tế. Tuy vậy, khi xét tổng quan chung, số liệu vẫn cho thấy thí sinh thường xuyên hưởng lợi từ các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến hơn là gặp phải các vấn đề với hình thức thi này.

4.2.3. Đánh giá chung

Trải nghiệm tích cực của sinh viên cũng được khẳng định lại qua thông tin thu thập được từ các câu hỏi yêu cầu sinh viên đưa ra đánh giá chung về hoạt động KTĐGNN trực tuyến của Nhà trường (Hình 5). Đại đa số sinh viên được hỏi (~90%) đều có các đánh giá chung tích cực về KTĐGNN trực tuyến khi lựa chọn Rất đồng ý hoặc Đồng ý đối với các nhận định như giao diện bài thi rõ ràng và dễ theo dõi (93,13%), hướng dẫn làm bài rõ ràng, dễ hiểu (96,05%). Dù vẫn còn hơn 20% cho rằng các kỳ thi vẫn còn các trục trặc kỹ thuật nhưng 95,48% thừa nhận thí sinh được hỗ trợ kịp thời khi có câu hỏi hoặc gặp khó khăn, trục trặc kỹ thuật. Vấn đề quan trọng nhất là thí sinh thể hiện được năng lực ngoại ngữ của mình với các bài thi ngoại ngữ trực tuyến cũng được 91,24% thí sinh tán đồng.

Hình 5

Đánh giá chung về KTĐGNN trực tuyến (N = 685)



4.3. So sánh trải nghiệm hai nhóm sinh viên chuyên tiếng Anh và sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác

Thống kê suy luận với chỉ số Mann-Whitney U đã được áp dụng để kiểm tra sự khác biệt về trải nghiệm của hai nhóm đối tượng sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác. Các kết quả đáng lưu ý được trình bày ở Bảng 3.

Bảng 3

So sánh tần suất trải nghiệm với hoạt động KTĐGNN trực tuyến và đánh giá chung của hai nhóm sinh viên

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
Hoạt động tổ chức thi nói chung										
PM coi/hỏi thi_Zoom	3,94	4	,35	296,38	3,98	4	,16	303,54	30014,5	,086
PM coi/hỏi thi_MS Teams	1,65	1	,87	332,50	1,46	1	,79	293,62	26779,5	,007
PM coi/hỏi thi_GG Meet	1,72	1	,98	325,64	1,53	1	,86	295,50	27671,5	,040
PM coi/hỏi thi_Skype	1,27	1	,61	322,90	1,14	1	,40	296,26	28028,5	,009
PM coi/hỏi	1,28	1	,63	305,85	1,30	1	,71	300,94	30245,0	,681

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
thi_Khác										
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_GG Forms	3,90	4	,39	318,06	3,74	4	,73	297,59	28657,5	,041
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_MS Forms	1,69	1	,99	311,00	1,62	1	,96	299,53	29575,5	,438
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_LMS	1,48	1	,80	282,17	1,71	1	1,06	307,45	28166,5	,084
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_Zoom	2,48	3	1,30	273,30	2,75	3	1,33	309,89	27014,0	,023
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_Email	2,34	3	1,25	316,10	2,19	2	1,23	298,13	28912,5	,269
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_Zalo & tương tự	1,55	1	,82	274,79	1,88	1	1,16	309,48	27208,0	,024
PM thu bài TVNP/N/Đ /V_Khác	1,26	1	,55	284,07	1,46	1	,86	306,93	28413,5	,084
1 cam	3,61	4	,76	281,86	3,74	4	,62	307,54	28126,5	,034
2 cam	3,02	3	1,13	370,59	2,43	2	1,13	283,15	21828,5	,000
Nghe trực tiếp trên hệ thống	2,74	3	1,21	194,42	3,67	4	,77	331,57	16759,0	,000
Tải file nghe về và nghe trên thiết bị	3,51	4	,84	413,30	2,46	2	1,23	271,41	16276,5	,000
Đánh máy trực tiếp vào phần trả lời trên đề thi	3,59	4	,78	286,44	3,71	4	,63	305,02	28722,5	,139
Đánh máy và gửi file soạn thảo	3,08	3	1,03	360,14	2,52	3	1,22	284,68	22927,0	,000
Viết tay và chụp ảnh	2,28	2	1,13	307,59	2,23	2	1,19	299,18	29758,5	,608

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
nộp bài										
Ưu điểm về thao tác làm bài										
Thao tác lựa chọn, thay đổi câu trả lời bài thi trắc nghiệm thuận tiện, tiết kiệm thời gian.	3,74	4	,46	316,94	3,65	4	,57	297,89	28802,5	,166
Tránh được nhầm lẫn khi chuyển câu trả lời trắc nghiệm sang phiếu trả lời.	3,55	4	,64	308,96	3,50	4	,69	300,09	29840,5	,552
Nghe các ngữ liệu bài thi Nghe rõ ràng và thuận tiện hơn với máy tính (và thiết bị đi kèm).	3,64	4	,61	313,13	3,58	4	,64	298,94	29298,5	,321
Khi được phép tải file nghe về, việc nghe các ngữ liệu bài thi Nghe diễn ra thông suốt.	3,63	4	,65	332,06	3,48	4	,70	293,74	26837,5	,010
Viết và chỉnh sửa bài viết dễ dàng, thuận tiện.	3,72	4	,56	355,10	3,39	4	,79	287,40	23841,5	,000
Nội dung bài viết được đánh máy rõ	3,75	4	,53	334,06	3,58	4	,65	293,19	26577,0	,004

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
ràng, dễ nhìn.										
Đảm bảo tính tương tác giữa thí sinh và giám khảo trong bài thi Nói trực tuyến qua Zoom/ Google Meeting/ Skype.	3,51	4	0,68	301,96	3,53	4	0,63	302,01	30739,5	0,997
Hạn chế việc tôi bị chép bài một cách không mong muốn.	3,57	4	0,61	312,65	3,53	4	0,60	299,07	29361,0	0,363
Khi được cho phép, tôi có thể xem kết quả và đáp án ngay sau khi kết thúc bài thi.	3,57	4	0,67	332,59	3,39	4	0,75	293,59	26768,0	0,011
Ưu điểm về tổ chức thi										
Linh hoạt về thời gian thi.	3,65	4	0,62	319,03	3,55	4	0,69	297,32	28531,0	0,132
Linh hoạt về địa điểm thi.	3,81	4	0,43	328,50	3,66	4	0,58	294,72	27300,0	0,011
Tiết kiệm thời gian, chi phí, công sức tổ chức thi do không phát sinh yêu cầu lớn trong công tác chuẩn bị như cơ	3,85	4	0,42	336,10	3,69	4	0,54	292,63	26312,0	0,001

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
sở vật chất, tài liệu thi, ...										
Tiết kiệm thời gian, chi phí, công sức của các thí sinh.	3,78	4	0,52	329,32	3,64	4	0,60	294,49	27193,0	0,010
Thân thiện với môi trường do không phát sinh các hoạt động liên quan tới in ấn, đi lại,	3,83	4	0,43	329,09	3,70	4	0,54	294,55	27223,0	0,007
Vấn đề trong thao tác làm bài										
Tôi đã bị mỏi mắt do nhìn màn hình các thiết bị điện tử lâu.	3,11	3	1,04	250,79	3,54	4	0,70	316,07	24088,0	0,000
Tôi đã bị mất tập trung, xử lý thông tin chậm hơn, nhất là với các văn bản dài.	3,15	3	0,96	257,59	3,49	4	0,73	314,21	24972,0	0,000
Tôi thấy bất tiện khi phải liên tục cuộn chuột lên xuống với nền tảng không cho phép giao diện ngữ liệu - câu hỏi song song.	3,23	3	0,88	278,28	3,38	4	0,84	308,52	27661,0	0,051

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
Tôi đã cảm thấy khó khăn khi ghi chú, đánh dấu vào đề thi giấy.	3,14	3	1,02	275,75	3,37	4	0,83	309,22	27332,0	0,031
Tôi đã từng nhầm lẫn thông tin phòng thi, bàn thi, ca thi.	1,92	2	1,06	260,88	2,28	2	1,17	313,30	25400,0	0,002
Vấn đề kỹ thuật										
Tôi đã từng bị mất kết nối với phòng thi Zoom/ Google Meeting/ Skype (bị out) do trục trặc kỹ thuật.	2,37	2	1,07	240,18	2,88	3	1,00	318,99	22709,0	0,000
Tôi đã từng gặp trục trặc với camera khi sử dụng cùng một thiết bị để vào phòng thi Zoom/ Google Meeting/ Skype và làm bài thi.	2,37	2	1,11	265,26	2,68	3	1,13	312,10	25969,0	0,005
Tôi đã từng gặp các trục trặc kỹ thuật liên quan tới việc tiếp cận vào hệ thống và đề	2,33	2	1,01	254,59	2,71	3	1,11	315,03	24582,0	0,000

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
thi.										
Tôi đã từng gặp các trục trặc kỹ thuật liên quan tới việc làm, lưu và nộp bài.	2,25	2	1,02	247,63	2,69	3	1,12	316,94	23676,5	0,000
Tôi đã từng vô tình bấm nộp bài sớm khi chưa làm xong.	1,92	2	1,05	247,93	2,39	2	1,16	316,86	23716,5	0,000
Tôi đã từng bị gián đoạn vì gặp sự cố kết nối khi đang nghe các file âm thanh bài thi Nghe trực tiếp trên hệ thống.	2,33	2	1,10	244,48	2,81	3	1,07	317,81	23267,5	0,000
Tôi đã từng bị gián đoạn vì gặp sự cố kết nối khi đang làm bài thi Nói qua Zoom/ Google Meeting/ Skype với giám khảo.	2,25	2	1,11	250,21	2,69	3	1,10	316,23	24012,5	0,000
Tôi đã từng bị gián đoạn vì gặp sự cố về chất lượng thiết bị như mic/ loa khi đang làm	2,25	2	1,11	237,55	2,80	3	1,09	319,71	22366,5	0,000

Trải nghiệm	Tiếng Anh (N = 130)				Ngoại ngữ khác (N = 473)				Mann-Whitney U	p
	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng	Trung bình	Trung vị	SD	Trung bình hạng		
bài thi Nói qua Zoom/ Google Meeting/ Skype với giám khảo.										
Tôi thiếu kỹ năng công nghệ thông tin phù hợp.	1,89	2	1,02	238,30	2,41	2	1,08	319,51	22464,5	0,000
Đánh giá chung										
Nhìn chung tôi thể hiện được năng lực ngoại ngữ của mình với các bài thi ngoại ngữ trực tuyến.	3,22	3	0,59	305,58	3,20	3	0,61	301,02	30279,5	0,759
Giao diện các bài thi trực tuyến rõ ràng và dễ theo dõi.	3,22	3	0,63	285,23	3,31	3	0,61	306,61	28564,5	0,158
Các hướng dẫn làm bài rõ ràng, dễ hiểu.	3,41	3	0,52	307,52	3,36	3	0,60	300,48	30027,0	0,641
Không có nhiều trắc nghiệm kỹ thuật trong kỳ thi.	3,08	3	0,71	309,57	3,02	3	0,75	299,92	29761,5	0,542
Tôi và các thí sinh nhận được hỗ trợ kịp thời khi có câu hỏi hoặc gặp trắc nghiệm kỹ thuật.	3,32	3	0,61	280,54	3,43	3	0,59	307,90	27955,0	0,073

4.3.1. Với hoạt động tổ chức thi nói chung

Kết quả kiểm định Mann-Whitney U cho trải nghiệm hai nhóm sinh viên với các hoạt động tổ chức thi nói chung được tóm tắt tại Bảng 3. Theo kết quả chỉ số Mann-Whitney U và giá trị độ ý nghĩa thống kê p , hai nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và sinh viên chuyên ngoại ngữ khác không có sự khác biệt đáng kể về tần suất trải nghiệm việc ứng dụng phần mềm Zoom trong các khâu coi thi, hỏi thi với các bài kiểm tra hay các kỳ thi trực tuyến ($p > 0,05$). Tuy nhiên, sinh viên chuyên ngành tiếng Anh trải nghiệm các phần mềm/nền tảng như MS Teams, Google Meet, hay Skype thường xuyên hơn sinh viên chuyên các ngành ngoại ngữ khác ($p < 0,05$). Về các phần mềm thu bài, Google Forms thường xuyên được sử dụng để thu bài với sinh viên chuyên ngành tiếng Anh hơn sinh viên chuyên ngoại ngữ khác, trong khi việc thu bài qua Zoom hay Zalo thì phổ biến với các kỳ thi cho sinh viên chuyên ngoại ngữ khác hơn ($p < 0,05$). Việc các kỳ thi sử dụng các nền tảng khác như Microsoft Forms, LMS hay Email thì phổ biến như nhau với cả hai nhóm.

Về các quy định thi, sinh viên chuyên ngành tiếng Anh thường xuyên trải nghiệm việc được yêu cầu sử dụng hai camera giám sát hơn sinh viên ngoại ngữ khác một cách đáng kể ($p < 0,05$). Tương ứng, các sinh viên chuyên ngoại ngữ khác có thể chỉ cần dùng một camera trên chính thiết bị làm bài thi thường xuyên hơn nhóm chuyên ngành tiếng Anh. Tuy nhiên, trong các kỳ thi của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh, việc cho phép thí sinh tải file nghe về máy tính hay gửi file bài viết thay vì đánh máy trực tiếp lên hệ thống có tần suất thường xuyên hơn so với trải nghiệm của sinh viên ngoại ngữ khác ($p < 0,05$). Điều này có thể xuất phát từ việc yêu cầu thí sinh dùng hai camera giám sát để giảm thiểu khả năng gian lận ngay từ đầu khiến cho các khâu sau có thể linh hoạt hơn trong các kỳ thi mà sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tham gia.

4.3.2. Với ưu nhược điểm của KTĐGNN trực tuyến

Kết quả Mann-Whitney U và giá trị độ ý nghĩa thống kê p (Bảng 3) cho thấy hơn một nửa (5/9) các điểm mạnh về thao tác làm bài có tần suất trải nghiệm không khác biệt đáng kể giữa hai nhóm sinh viên ($p > 0,05$). Đó là các ưu điểm về sự thuận tiện trong thao tác lựa chọn, thay đổi câu trả lời trắc nghiệm, tránh được nhầm lẫn khi chuyển câu trả lời, nghe các ngữ liệu rõ ràng hơn, đảm bảo sự tương tác với giám khảo trong thi nói, và hạn chế việc bị chép bài một cách không mong muốn.

Đối với các ưu điểm còn lại, sinh viên chuyên ngành tiếng Anh trải nghiệm thường xuyên hơn sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác. Cụ thể, việc hình thức KTĐGNN trực tuyến cho phép thí sinh nghe các ngữ liệu thông suốt khi được phép tải file nghe về, viết và chỉnh sửa bài viết dễ dàng, đánh máy nội dung rõ ràng, và xem kết quả ngay sau khi thi khi được cho phép nhận được đánh giá mức độ thường xuyên trải nghiệm của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh cao hơn sinh viên chuyên ngoại ngữ khác một cách đáng kể về thống kê ($p < 0,05$).

Các sinh viên chuyên ngành tiếng Anh cũng thường xuyên trải nghiệm các điểm mạnh về tổ chức thi của KTĐGNN trực tuyến hơn sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác (Bảng 3). Trừ nhận định KTĐGNN trực tuyến mang lại sự linh hoạt về thời gian thi không ghi nhận sự khác biệt đáng kể về mặt thống kê giữa hai nhóm ($p > 0,05$) thì các ưu điểm còn lại như linh hoạt về địa điểm thi, tiết kiệm thời gian - chi phí - công sức và thân thiện với môi trường đều cho thấy sự khác biệt đáng kể với tần suất trải nghiệm cao hơn thuộc về nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh ($p < 0,05$).

Xét các vấn đề liên quan tới thao tác làm bài, kết quả cũng cho thấy sự khác biệt đáng kể về thống kê giữa hai nhóm sinh viên với hầu hết (4/5) vấn đề được liệt kê (Bảng 3). Ngoại

trừ sự bất tiện khi phải cuộn chuột lên xuống với nền tảng không cho phép giao diện ngữ liệu - câu hỏi song song không cho thấy có sự khác biệt đáng kể trong tần suất trải nghiệm hai nhóm ($p > 0,05$), các vấn đề còn lại (mỏi mắt, mắt tập trung, cảm thấy khó khăn khi không thể ghi chú, đánh dấu, và nhầm lẫn thông tin phòng thi) sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác đều thường xuyên gặp phải hơn nhóm chuyên ngành tiếng Anh ($p < 0,05$).

Đối với các vấn đề kỹ thuật, tất cả 9 vấn đề được nêu ra ghi nhận sự khác biệt giữa hai nhóm đối tượng với nhóm sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác có tần suất gặp phải các sự cố cao hơn nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh một cách đáng kể ($p < 0,05$) (Bảng 3). Cụ thể hơn, đây là các sự cố về mất kết nối khi làm bài thi các kỹ năng, không tiếp cận được vào hệ thống, trục trặc với thiết bị (camera, loa, mic), sự cố khi làm, lưu, và nộp bài, và việc thiếu kỹ năng công nghệ thông tin phù hợp.

Nhìn chung, kết quả cho thấy sinh viên chuyên ngành tiếng Anh có trải nghiệm tích cực hơn sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác khi vừa thường xuyên trải nghiệm phần lớn các ưu điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến hơn lại vừa ít khi gặp phải các vấn đề của hình thức này hơn nhóm sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác.

4.3.3. Với đánh giá chung về KTĐGNN trực tuyến

Mặc dù trải nghiệm với các ưu nhược điểm của hoạt động KTĐGNN trực tuyến của hai nhóm có sự khác nhau nhất định nhưng kết quả về so sánh đánh giá chung của hai nhóm cho các hoạt động KTĐGNN trực tuyến của Nhà trường lại cho thấy không có sự khác biệt đáng kể nào về mặt thống kê ($p > 0,05$) (Bảng 3). Điều này có nghĩa là hai nhóm đều có quan điểm như nhau về việc nhìn chung, thí sinh thể hiện được năng lực với các bài thi ngoại ngữ trực tuyến, giao diện, hướng dẫn làm bài rõ ràng, dễ hiểu, vẫn có các trục trặc kỹ thuật nhưng thí sinh thường được hội đồng thi hỗ trợ kịp thời.

5. Bàn luận

Trong năm 2021-2022, sinh viên đã được trải nghiệm nhiều kỳ thi/ kiểm tra ngoại ngữ khác nhau qua hình thức trực tuyến. Có thể thấy trong các kỳ thi này, nhiều phương án khác nhau về việc sử dụng phần mềm (để coi thi, hỏi thi, thu bài) và thiết bị (một hay hai camera), và việc làm và nộp bài của sinh viên (nghe trực tiếp hay tải file về, đánh máy hay gửi ảnh) đã được triển khai trong quá trình tổ chức các hoạt động KTĐGNN trực tuyến. Có thể thấy đây là những nỗ lực thích ứng của các đơn vị để vừa đảm bảo chất lượng kỳ thi cũng như hỗ trợ sinh viên trong thời gian ảnh hưởng bởi đại dịch. Sự linh hoạt trong những kỳ thi với bối cảnh khác nhau là cần thiết. Tuy vậy, điều này cũng có thể tạo nên sự bất đồng trong trải nghiệm thi trực tuyến của sinh viên, và nếu sự khác biệt xảy ra trong một kỳ thi, nó có thể ảnh hưởng tới tính công bằng trong việc đánh giá năng lực của sinh viên. Điều này đặt ra yêu cầu về một hệ thống hoạt động hiệu quả và đồng bộ, nhất là với những kỳ thi quan trọng. Nghiên cứu này cho thấy ứng dụng được sử dụng phổ biến nhất trong các hoạt động KTĐGNN trực tuyến mà sinh viên tham gia là Zoom và Google Forms. Kết quả này có phần khác so với báo cáo của Nguyễn & cộng sự (2022) khi những tác giả này làm việc với các học sinh trung học ở Việt Nam và tìm ra rằng Microsoft Teams, Microsoft Forms, và Google Forms là những ứng dụng phổ biến nhất với nhóm đối tượng này trong hoạt động KTĐGNN trực tuyến. Tuy khác nhau, các phần mềm này đều có điểm chung là được sử dụng rộng rãi và phục vụ nhiều mục đích khác nhau, nhưng lại không mang tính chuyên dụng riêng cho việc tổ chức thi trực tuyến như các nền tảng, công cụ được mô tả trong Isbell & Kremmel (2020), Kucherova & Ushakova (2022), và Purpura & cộng sự (2021).

Bên cạnh đó, kết quả khảo sát cho thấy sinh viên có các trải nghiệm khá tích cực với các kỳ thi/ kiểm tra trực tuyến. Tần suất sinh viên tham gia khảo sát trải nghiệm các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến là thường xuyên hơn tần suất trải nghiệm các vấn đề (khoảng 60-75% sinh viên thường xuyên trải nghiệm các ưu điểm trong khi tỉ lệ thường xuyên gặp phải vấn đề là khoảng 17-58%). Kết quả này góp phần khẳng định rằng các ưu điểm đã được nêu ra trong các nghiên cứu trước đây như Baleni (2015), Björnsson (2008), Dermo (2009), Dreher & cộng sự (2011), Gehringer & Peddycord (2013), Jeong (2014), Nguyễn & Nguyễn (2022), và Nguyễn & cộng sự (2022) (Bảng 1) có thể áp dụng với đối tượng sinh viên chuyên ngữ tại Việt Nam. Đồng thời, các vấn đề quan ngại bởi các nhà nghiên cứu như Huda & cộng sự (2020), Isbell & Kremmel (2020), Kucheroва & Ushakova (2022), Li & cộng sự (2021), và Ockey (2021) (Bảng 2) cũng xuất hiện với nhóm sinh viên được nghiên cứu.

Ngoài ra, một số kết quả từ câu hỏi mở cũng bổ sung thêm một số điểm mới cho các câu hỏi đóng cũng như cho các nghiên cứu trước đó. Ví dụ, đã có những sinh viên chia sẻ cảm thấy một trong những ưu điểm của hình thức thi trực tuyến là khiến họ thấy thư giãn và bớt căng thẳng hơn trong khi trạng thái căng thẳng của thí sinh lại thường được coi là một nhược điểm của hình thức thi trực tuyến trong nhiều nghiên cứu trước đây như Dermo (2009), Kucheroва & Ushakova (2022), Kundu & Bej (2021), Nguyễn & Nguyễn (2022), và Shraim (2019). Tương tự, trong khi các công trình trước đây cho rằng việc đánh máy bài viết là một thuận lợi vì nó cho phép bài viết được viết rõ ràng, sạch đẹp, chỉnh sửa dễ dàng (Ceka & O'Green, 2019; Kim & cộng sự, 2018) thì có 7 sinh viên trong nghiên cứu này chia sẻ rằng việc phải đánh máy khiến họ khó kiểm soát chính tả và tốn thời gian hơn viết tay, do đó trở thành một nhược điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến. Những kết quả có vẻ như là trái ngược này thực chất góp phần bổ sung, mở rộng góc nhìn của các nhà nghiên cứu về tính tương đối của các ưu nhược điểm của hình thức thi trực tuyến. Cần phải thừa nhận rằng tùy thuộc vào đối tượng mà KTĐGNN trực tiếp hay trực tuyến sẽ mang lại lợi thế hoặc bất lợi cho những người tham gia.

Xét về ảnh hưởng tới tính giá trị của bài thi, dễ hiểu là các ưu điểm của hình thức thi trực tuyến sẽ tạo điều kiện cho thí sinh thể hiện hết năng lực ngoại ngữ của bản thân trong khi những khó khăn họ gặp phải có ảnh hưởng tiêu cực và có thể khiến điểm thi không phản ánh đúng năng lực của họ. Mặc dù nghiên cứu đã ghi nhận trải nghiệm tích cực có tần suất thường xuyên hơn trải nghiệm tiêu cực, các vấn đề, khó khăn mà thí sinh gặp phải cần được chú ý và cải thiện.

Ví dụ, có những bài thi Nghe trực tuyến mà câu hỏi bị đảo so với trình tự nội dung của bài Nghe khiến sinh viên cảm thấy khó khăn trong việc trả lời các câu hỏi. Về bản chất, vấn đề này không phải là đặc thù của hình thức thi trực tuyến mà liên quan nhiều hơn tới quy tắc làm đề thi Nghe nói chung, cụ thể là thứ tự câu hỏi nên bám theo trình tự của nội dung bài Nghe (Buck, 2001). Có thể do người làm đề hoặc bên tổ chức thi chưa lưu ý vấn đề này hoặc do chưa làm chủ được các thiết lập cài đặt của hệ thống nên vô tình để xảy ra tình trạng này. Rõ ràng, với hình thức KTĐGNN trực tuyến, các quy ước, quy tắc làm đề cần được rà soát kỹ lưỡng hơn nữa trước khi chính thức đưa vào kỳ thi. Ngoài ra, cũng không loại trừ khả năng việc xáo trộn câu hỏi so với nội dung là nhằm mục đích giảm thiểu gian lận. Tuy nhiên, sự đánh đổi này cần được cân nhắc do khả năng cao sẽ gây ảnh hưởng tiêu cực tới việc thể hiện năng lực của thí sinh, nhất là khi hình thức thi trực tuyến và làm bài trên máy tính còn chưa quen thuộc, do đó có thể gây ra sai lệch trong đánh giá năng lực thực chất của sinh viên. Ngoài ra, những phản hồi cho rằng việc đánh máy bài Việt là một bất lợi, dễ gây sai sót và làm chậm tốc độ viết bài, nhất là với các ngoại ngữ khác tiếng Anh, cũng cho thấy rủi ro năng lực viết của thí sinh có thể bị đánh giá lẫn với kỹ năng đánh máy. Tương tự, với môn Đọc, sự bất tiện khi thí sinh không

nhìn bao quát được cả bài khóa và câu hỏi đi kèm mà thường xuyên phải cuộn lên cuộn xuống cũng có thể coi là yếu tố ảnh hưởng tới việc thể hiện năng lực đọc ngoại ngữ của họ.

Kết hợp cùng với một số phản hồi cho rằng đề thi dài, một số thao tác nộp bài còn phức tạp và mất thời gian (tìm file, tải file), có thể thấy nếu áp dụng hình thức thi trực tuyến, nhất là khi có yêu cầu đánh máy bài viết hoặc ghi âm bài nói và nộp ở các kênh khác nhau, mức độ thành thạo kỹ năng đánh máy và các thao tác liên quan khác của sinh viên, tính chất phức tạp của các khâu, độ dài bài thi và quy định về thời gian cho việc làm và nộp bài cần được cân nhắc. Người ra đề có thể điều chỉnh cách thức làm bài hoặc điều chỉnh đề thi, thời gian làm và nộp bài cho phù hợp nhằm giảm bớt độ nhiễu của những yếu tố không liên quan trong điểm số của thí sinh.

Bên cạnh đó, cũng cần nhìn nhận một số nhược điểm của KTĐGNN trực tuyến chỉ có thể được cải thiện bằng thiết kế chuyên biệt khi xây dựng phần mềm và cơ sở vật chất chuyên dụng cho hoạt động này, ví dụ: giao diện ngữ liệu - câu hỏi song song, khả năng cho phép thí sinh đánh dấu vào đề thi, hay việc hệ thống có khả năng lưu lại bài làm của thí sinh trong trường hợp gián đoạn hay mất kết nối, và thậm chí cả việc tích hợp với các phần mềm giám sát chuyên nghiệp. Rõ ràng, yêu cầu phát triển các ứng dụng chuyên biệt cho hoạt động KTĐGNN trực tuyến đã chỉ ra trong Nguyễn & cộng sự (2022) vẫn rất đúng đắn và cấp thiết.

Hiện tại, các kết quả cho thấy sinh viên đã có trải nghiệm với các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến nhiều hơn nhược điểm cũng như những đánh giá chung rất tích cực về những bài thi trực tuyến (ví dụ, hơn 90% người tham gia khảo sát đồng ý rằng họ thể hiện được năng lực ngoại ngữ của mình) là các dấu hiệu khả quan về tính giá trị của những bài thi trực tuyến đã được tổ chức. Nếu điều chỉnh, cải thiện được những nhược điểm hình thức này, chắc chắn hình thức KTĐGNN trực tuyến càng hứa hẹn có thể đảm bảo tốt sự chính xác trong việc cho điểm và đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học/ người thi.

Khi so sánh hai nhóm, kết quả cho thấy sinh viên chuyên ngành tiếng Anh có trải nghiệm tích cực hơn sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác khi vừa thường xuyên trải nghiệm phần lớn các ưu điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến hơn lại vừa ít khi gặp phải các vấn đề của hình thức này hơn. Do mức độ quen thuộc, thường xuyên trong việc sử dụng máy tính trong cuộc sống hàng ngày của hai nhóm là tương đương nhau, sự khác biệt trong trải nghiệm của họ có thể có một phần nguyên nhân từ cách tổ chức các hoạt động KTĐGNN trực tuyến mà mỗi bên tham gia. Ví dụ, việc bài thi Nghe diễn ra thông suốt khi thí sinh được phép tải file nghe về diễn ra thường xuyên hơn một cách đáng kể với sinh viên chuyên ngành tiếng Anh có khả năng xuất phát từ khác biệt trong quy định của các kỳ thi khi nhóm sinh viên này cũng được cho phép tải file nghe về máy thường xuyên hơn một cách đáng kể so với sinh viên ngoại ngữ khác. Tương tự, việc nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh ít gặp sự cố mất kết nối khi nghe hay các trục trặc kỹ thuật liên quan đến việc làm, lưu và nộp bài có thể một phần do nhóm này được phép tải file nghe về máy cũng như gửi file soạn thảo bài viết thay vì gõ trực tiếp trên hệ thống thường xuyên hơn nhóm còn lại. Tuy nhiên, ngoài một số quy định cứng của kỳ thi, việc nhóm sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác thường xuyên gặp phải các vấn đề hơn nhóm tiếng Anh một cách đáng kể cũng không loại trừ khả năng có một phần nguyên nhân từ khâu chuẩn bị cũng như sắp xếp, tổ chức cơ sở hạ tầng, hệ thống, và thực hiện quy trình thực tế. Có thể thấy, để tận dụng các ưu điểm và hạn chế các nhược điểm, từ đó cải thiện trải nghiệm của sinh viên trong các hoạt động KTĐGNN trực tuyến thì các kỳ thi cần được chuẩn bị và tổ chức nghiêm túc, có đầu tư về hệ thống, cũng như có áp dụng các biện pháp giúp giảm thiểu gian lận kết hợp với việc áp dụng các quy định một cách linh hoạt và phù hợp nhằm hỗ trợ tối đa thí sinh.

Ngoài ra, những khác biệt đáng kể giữa hai nhóm sinh viên cũng có thể do sự chênh

lệch về năng lực hay kỹ năng công nghệ thông tin có liên quan. Mặc dù các sinh viên đều quen thuộc với việc sử dụng máy tính trong cuộc sống, nhưng các kỹ năng số cụ thể có thể có sự khác biệt giữa hai nhóm. Điều này có thể phỏng đoán một phần từ kết quả tự đánh giá của nhóm chuyên ngoại ngữ khác cho thấy họ thường cảm thấy hay thiếu các kỹ năng công nghệ thông tin hơn so với phần tự đánh giá của nhóm tiếng Anh. Ngoài ra, trong phản hồi của một sinh viên với câu hỏi mở cũng chia sẻ rằng việc đánh máy với ngoại ngữ khác tiếng Anh gây khó khăn cho họ. Những điều này có thể sẽ ít nhiều ảnh hưởng tới trải nghiệm làm bài thi ngoại ngữ trên các nền tảng trực tuyến của họ. Điều này cũng cho thấy các hội đồng thi không nên xem nhẹ khâu tập huấn cho thí sinh trước kỳ thi, việc này sẽ giúp các sinh viên làm quen với hệ thống hay cách thức làm bài tốt hơn, từ đó chuẩn bị tốt hơn và tránh được những sự cố bất ngờ. Hơn nữa, các sinh viên cũng như các cán bộ coi thi - những người sẽ hỗ trợ thí sinh trong các kỳ thi, cần chủ động hoặc cần được tạo điều kiện bởi Nhà trường trong việc trang bị các kỹ năng công nghệ thông tin cần thiết, liên quan để có thể thích nghi nhanh hơn với hình thức KTĐGNN trực tuyến, nhất là khi hình thức này có xu hướng sẽ ngày càng được ứng dụng, triển khai phổ biến hơn trong xã hội tương lai.

Cuối cùng, mặc dù sinh viên chuyên ngành tiếng Anh và các ngoại ngữ khác có trải nghiệm khác nhau với nhiều ưu nhược điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến, đánh giá chung của hai nhóm về các hoạt động của Nhà trường không có sự chênh lệch đáng kể về thông kê và chủ yếu là các đánh giá tích cực như thí sinh thể hiện được năng lực với bài thi ngoại ngữ trực tuyến, giao diện, hướng dẫn bài thi rõ ràng, dễ hiểu, và thí sinh được trợ giúp kịp thời khi có vấn đề xảy ra. Điều này một mặt cho thấy chất lượng các kỳ thi mà sinh viên đã tham gia, một mặt nhấn mạnh tầm quan trọng của công tác phát triển chất lượng hệ thống, chất lượng bài thi ngoại ngữ trực tuyến cũng như quy trình tổ chức thi, điều có khả năng làm giảm nhẹ những nhược điểm cố hữu cũng như hạn chế các vấn đề có thể tránh được của hình thức thi này.

Tổng kết lại, các kết quả nghiên cứu có ý nghĩa với việc triển khai và mở rộng hoạt động KTĐGNN trực tuyến trong tương lai. Trong tương lai, để tổ chức KTĐGNN trực tuyến, việc sử dụng phần mềm và cơ sở vật chất chuyên biệt là cần thiết. Để phát huy các ưu điểm và hạn chế các nhược điểm đã được nói tới của hình thức thi này, các thiết kế nên phát triển theo định hướng cho phép hiển thị ngữ liệu và câu hỏi song song, giao diện trình bày văn bản, hình ảnh hợp lý, không quá dài hơn khung hình hoặc gây bất tiện, độ phân giải tốt, văn bản và hình ảnh hiển thị rõ ràng, dễ chịu, không gây mỏi mắt, cho phép thí sinh có thể đánh dấu, ghi chú vào đề thi hiển thị trên màn hình. Hệ thống cần có khả năng ngăn không cho thí sinh vô tình nộp bài khi chưa xong, và trong trường hợp gián đoạn hay mất kết nối bài làm của thí sinh sẽ được lưu lại. Phần mềm giám sát sử dụng công nghệ hiện đại như trí tuệ nhân tạo có khả năng phát hiện gian lận rất cần được tích hợp vào nền tảng tổ chức thi trực tuyến. Bên cạnh đó, cơ sở vật chất cần đảm bảo về đường truyền, máy chủ, và nếu là tổ chức thi tập trung tại trường thì cần đảm bảo chất lượng thiết bị như máy tính, mic/loa, chuột, v.v. Về nhân lực, đội ngũ tổ chức KTĐGNN trực tuyến cùng kỹ thuật viên chuyên trách cần được xây dựng. Việc hướng dẫn, tập huấn cho cán bộ coi thi và thí sinh hiểu và làm quen với hệ thống trước mỗi kỳ thi ngoại ngữ trực tuyến cần được chú trọng, nhất là với các kỳ thi lớn, có tính chất quan trọng. Ngoài ra, Nhà trường có thể tổ chức thêm các buổi tập huấn nâng cao năng lực công nghệ thông tin liên quan cho sinh viên, giáo viên, và cán bộ. Các buổi hội thảo, trao đổi cũng nên được tổ chức để các đơn vị, các khoa, và thậm chí các sinh viên trong Nhà trường giao lưu học hỏi lẫn nhau trong việc chuẩn bị và triển khai cho các kỳ thi trực tuyến. Trong bối cảnh kết quả nghiên cứu đang cho thấy sinh viên chuyên ngành tiếng Anh có vẻ có trải nghiệm tích cực hơn sinh viên các ngoại ngữ khác, dù vẫn còn hạn chế và kết quả nên được kiểm chứng thêm qua các nghiên cứu khác, việc trao đổi, học hỏi lẫn nhau về kinh nghiệm chuẩn bị và tổ chức thi trực tuyến cần sớm

được thúc đẩy không chỉ giữa sinh viên, giáo viên, cán bộ các khoa tiếng Anh với các khoa khác mà giữa cả các đơn vị liên quan trong trường cũng như giữa các trường với nhau.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu đặt ra vấn đề cần xây dựng một quy trình tổ chức thi KTĐGNN trực tuyến theo đúng quy chuẩn, đủ chặt chẽ để hạn chế các yếu tố tiêu cực như gian lận trong thi cử nhưng cũng cần linh hoạt theo định hướng lấy người thi làm trung tâm, hỗ trợ tối đa thí sinh để họ có trải nghiệm tích cực nhất với KTĐGNN trực tuyến. Để tối ưu hóa việc ứng dụng các công cụ/ nền tảng trực tuyến cho công tác KTĐGNN, giáo viên và/hoặc cán bộ chuyên trách cần nâng cao năng lực số của bản thân để có thể lựa chọn các công cụ/nền tảng hiệu quả đồng thời đưa ra những hướng dẫn/ quy định phù hợp. Đối với người học, năng lực số cũng là yếu tố cần trau dồi và phát triển để đảm bảo người học có thể tham dự một cách hiệu quả vào các hoạt động KTĐGNN trực tuyến. Năng lực này cần được cân nhắc để trở thành một thành tố của chuẩn đầu ra sinh viên. Đây là nền tảng để nền giáo dục Việt Nam dịch chuyển mạnh mẽ theo định hướng chuyển đổi số và xây dựng các mô hình giáo dục mở trong tương lai gần.

6. Kết luận

Nhìn chung, nghiên cứu đã làm rõ hơn các phương án đã được áp dụng trong tổ chức các hoạt động KTĐGNN trực tuyến cho sinh viên tại một trường đại học trong thời gian vừa qua (về phần mềm sử dụng, yêu cầu với camera và cách thức làm và nộp bài). Quan trọng hơn, kết quả đã tiết lộ tần suất trải nghiệm của sinh viên với những ưu nhược điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến. Nhìn chung, tần suất sinh viên trải nghiệm các ưu điểm của KTĐGNN trực tuyến là thường xuyên hơn tần suất gặp phải các vấn đề. Bên cạnh đó, dựa trên đánh giá của các sinh viên, nghiên cứu cũng cho thấy một số khác biệt đáng kể về mặt thống kê trong tần suất trải nghiệm các ưu nhược điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến giữa hai nhóm sinh viên. Cụ thể hơn, các sinh viên chuyên ngành tiếng Anh có trải nghiệm tích cực hơn sinh viên chuyên các ngoại ngữ khác khi vừa thường xuyên trải nghiệm phần lớn các ưu điểm của hình thức KTĐGNN trực tuyến hơn lại vừa ít khi gặp phải các vấn đề của hình thức này hơn. Những kết quả này góp phần làm phong phú thêm các tư liệu nghiên cứu về KTĐGNN trực tuyến với bối cảnh là trải nghiệm của sinh viên, với phần lớn là chuyên ngành ngoại ngữ, tại một trường đại học ở Việt Nam. Ngoài ra, về khía cạnh thực tế, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra sự cần thiết của việc xây dựng nền tảng chuyên nghiệp cho hoạt động KTĐGNN trực tuyến để đáp ứng xu hướng hiện nay.

Các nghiên cứu về hoạt động KTĐGNN trực tuyến trong tương lai nên xem xét hướng tới phạm vi nghiên cứu lớn hơn hoặc đặt trong bối cảnh khác, với đối tượng khác, ví dụ với cơ sở giáo dục có tính chất khác hay với góc nhìn từ các cán bộ làm thi, và áp dụng đa dạng phương pháp thu thập dữ liệu. Việc này sẽ giúp giảm thiểu hạn chế của nghiên cứu này cũng như các nghiên cứu trước đây, tăng thêm tính khái quát hóa cho kết quả tìm được và cung cấp thêm hiểu biết cho về mảng KTĐGNN trực tuyến trên thế giới cũng như tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Abeywichrama, R., & Thasneen, M. M. A. (2022). Online examinations in the State Universities of Sri Lanka: Perceptions of examiners and students. *Sri Lanka Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 49 - 57.
- Alsadoon, H. (2017). Students' perception of e-assessment at Saudi Electronic University. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 16(1), 147-153.
- Bachman, L. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge University Press.

- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baleni, Z. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.
- Björnsson, J. K. (2008). Changing Icelandic national testing from traditional paper and pencil based tests to computer based assessment: some background, challenges and problems to overcome. In F. S. Scheuermann & A. G. Pereira (Eds.), *Toward a research agenda on computer based assessment: Challenges and needs for European educational measurement* (10-14). European Commission.
- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2021). *Thông tư 09/2021 v/v Quy định về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên*. <https://moet.gov.vn/pages/tim-kiem.aspx?ItemID=7284>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Carr, N. T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford University Press.
- Ceka, B., & O'Geen, A. (2019). Evaluating Student Performance on Computer-Based versus Handwritten Exams: Evidence from a Field Experiment in the Classroom. *PS: Political Science & Politics*, 52(4), 757-762.
- Chung, S., & Choi, L. (2021). The development of sustainable assessment during the Covid-19 pandemic: The case of the English language program in South Korea. *Sustainability*, 13(8), 4499-4512.
- Dermo, J. (2009). E-assessment and the student learning experience: A survey of student perception of e-assessment. *British Journal of Education Technology*, 40(2), 203-214.
- Dreher, C., Reiners, T., & Dreher, H. (2011). Investigating factors affecting the uptake of automated assessment technology. *Journal of Information Technology Education*, 10(1), 161-181.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed). SAGE Publications.
- Forrester, A. (2020). Addressing the challenges of group speaking assessments in the time of the coronavirus. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 74-88.
- Gehringer, E. F., & Peddyord III, B. W. (2013). Experience with online and open-web exams. *Journal of Instructional Research*, 2, 10-18.
- Ghanbari, N., & Nowroozi, S. (2021). The practice of online assessment in an EFL context amidst Covid-19 pandemic: Views from teachers. *Language Testing in Asia*, 11(1), 11-27.
- Huda, S. S. M., Kabir, M., & Siddiq, T. (2020). E-assessment in higher education: Students' perspective. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 16(2), 250-258.
- Isbell, D. R., & Kremmel, B. (2020). Test review: Current options in at-home language proficiency tests for making high stakes decisions. *Language Testing*, 37(4), 600-619.
- Jeong, H. (2014). A comparative study of scores on computer-based tests and paper-based tests. *Behaviour & Information Technology*, 33(4), 410-422.
- Kim, H. R., Bowles, M., Yan, X., & Chung, S. J. (2018). Examining the comparability between paper- and computer-based versions of an integrated writing placement test. *Assessing Writing*, 36, 49-62.
- Kucherova, O. O., & Ushakova, I. O. (2022). Effectiveness of online testing in General English University Course from teacher and student perspectives. *Information Technology Learning Tools*, 87(1), 185-198.
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). Experiencing e-assessment during Covid-19: An analysis of Indian students' perception. *Higher Education Evaluation and Development*, 15(2), 114-134.
- Li, M., Luo, L., Sikdar, S., Nizam, N. I., Gao, S., Shan, H., Kruger, M. Kruger, U., Mohamed, H., Xia, L., & Wang, G. (2021). Optimized collusion prevention for online exams during social distancing. *Science of Learning*, 6(1), 5.
- McMillian, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standard-based instruction* (6th Ed.). Pearson Education, Inc.
- Nguyễn, H. T., & Nguyễn, P. C. (2022). EFL students' attitudes towards the English online assessments. *International Journal of English Language Teaching*, 10(5), 50-60.

- Nguyễn, T. Đ., & Nguyễn, T. T. (2021). Đề xuất khung tham chiếu năng lực công nghệ số dành cho giảng viên Đại học Quốc gia TP HCM. *Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ - Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 5(4), 1385-1396.
- Nguyễn, T. N. Q., Nguyễn, T. Q. Y., Trần, T. T. H., Bùi, T. S., Nguyễn, T. P. T., Nguyễn, T. C., & Nguyễn, Q. H. (2022). Hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ trực tuyến năm 2021-2022: Ý kiến đánh giá từ học sinh trung học. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế dành cho nghiên cứu sinh và học viên cao học (IGRS2022)* (699-710). Vietnam National University Press.
- Ockey, G. J. (2021). An overview of Covid-19's impact on English language university admissions and placement tests. *Language Assessment Quarterly*, 18(1), 1-5.
- Ockey, G. J., Muhammad, A. A., Prasetyo, A. H., Elnegahy, S., Kochem, T., Neiriz, R., Kim, H., & Beck, J. (2021). Iowa State University's English placement test of oral communication in times of Covid-19. *Language Assessment Quarterly*, 18(1), 26-35.
- Purpura, J., Davoodifard, M., & Voss, E. (2021) Conversion to remote proctoring of the community English language program online placement exam at Teachers College, Columbia University. *Language Assessment Quarterly*, 18(1), 42-50.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Shraim, K. (2019). Online examination practices in higher education institutions: Learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 20(4), 185-196.

UNIVERSITY STUDENTS' EXPERIENCE WITH ONLINE FOREIGN LANGUAGE TESTING IN 2021 AND 2022

Nguyen Quynh Hoa, Nguyen Thi Chi, Bui Thien Sao, Nguyen Thi Phuong Thao,
Nguyen Thi Quynh Yen, Tran Thi Thu Hien, Nguyen Thi Ngoc Quynh

VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: During the Covid-19 pandemic, online assessment is widely used as a form of temporary solution to ensure uninterrupted teaching and learning activities. At the same time, the world education, including Vietnamese education, is rapidly changing in line with the trend of digital transformation and building open educational models. In that common trend, online testing and assessment will become more and more popular. With the purpose of looking back on what has happened as well as forming a basis for planning for the future, this study was conducted through collecting opinions of 685 students who participated in online language testing and assessment held both at class scale and on a large scale in 2021 and 2022. The study's data collection tool was a questionnaire about students' experiences with the pros and cons of online language testing and assessment. Research results show that students at this university had quite positive experiences with the school's online language testing and assessment activities. When comparing the data obtained from students majoring in English and those majoring in other foreign languages, some significant differences in the experiences of the two groups were found. These research results have certain implications for the future implementation and expansion of online language testing and assessment activities.

Keywords: online language testing and assessment, online at-home tests, university students' experience of online tests

MỘT SỐ LỖI CỦA NGƯỜI HỌC TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGÔN NGỮ DI SẢN: TRƯỜNG HỢP ĐỐI TƯỢNG HÀN - VIỆT

Chu Thị Phong Lan, Phan Thị Huyền Trang*

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 08 tháng 6 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 7 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Ngôn ngữ di sản hay ngôn ngữ tổ tiên (heritage language) là thuật ngữ xuất hiện gần đây nhưng đã trở thành một xu hướng mới trong nghiên cứu. Bên cạnh là một ngoại ngữ, trong nhiều cộng đồng, tiếng Việt cũng là một ngôn ngữ di sản được giảng dạy, bảo tồn và gìn giữ. Bài viết khảo sát nhóm sinh viên Hàn Quốc học tiếng Việt với tư cách là ngôn ngữ di sản để tìm hiểu sự ảnh hưởng của ngôn ngữ chiếm ưu thế (tiếng Hàn) lên ngôn ngữ di sản (tiếng Việt) và khả năng thành thạo ngôn ngữ di sản của nhóm đối tượng này đối với kết cấu vận động tiếng Việt. Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi nhận thấy một số lỗi mà một người nói ngôn ngữ di sản mắc phải như sau: lỗi không phân biệt được cái loại thành tố Hướng trong kết cấu vận động, lỗi không nhận diện được trật tự các thành phần câu tiếng Việt, và lỗi về trật tự các thành tố trong động ngữ dẫn đến lỗi sai về logic, ngữ nghĩa của câu.

Từ khóa: tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản, Hàn - Việt, cấu trúc vận động, lỗi

1. Đặt vấn đề

Thuật ngữ ngôn ngữ di sản hay ngôn ngữ tổ tiên, ngôn ngữ cội nguồn (heritage language) mới chỉ xuất hiện khoảng hơn một thập kỷ trở lại đây nhưng đã trở thành một vấn đề được nhiều nhà ngôn ngữ học quan tâm. Trong môi trường đa ngữ, việc nghiên cứu ngôn ngữ di sản càng trở nên cần thiết hơn. Nó cho thấy sự tác động của ngôn ngữ chiếm ưu thế lên ngôn ngữ di sản và cũng giúp hiểu được người nói ngôn ngữ di sản có đặc trưng gì.

Thông qua việc nghiên cứu sự tiếp nhận kết cấu vận động chứa động từ *đi* của nhóm sinh viên người Hàn học tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản, bài viết hướng đến việc chỉ ra các kiểu lỗi mà nhóm đối tượng này mắc phải cũng như sự chi phối của ngôn ngữ chiếm ưu thế (tiếng Hàn) lên tiếng Việt.

2. Một số vấn đề lý thuyết liên quan

2.1. Ngôn ngữ di sản

Theo Ann Kelleher (2010), ngôn ngữ di sản là một ngôn ngữ hoặc các ngôn ngữ không chiếm ưu thế trong một bối cảnh xã hội nhất định. Chẳng hạn ở Mỹ, tiếng Anh là ngôn ngữ chiếm ưu thế nên bất kỳ ngôn ngữ nào khác ngoài tiếng Anh có thể được coi là ngôn ngữ di sản đối với những người nói ngôn ngữ đó. Tuy nhiên, ngôn ngữ di sản không phải là ngoại ngữ với cá nhân hay cộng đồng nào đó vì họ đã “sở hữu” ngôn ngữ di sản theo nhiều cách. Nhiều người có thể nói, đọc, viết, số khác lại có thể nghe hiểu, số khác nữa thậm chí không thể sử dụng ngôn

* Tác giả liên hệ

Email: trangphan@vnu.edu.vn

ngữ di sản nhưng nó vẫn xuất hiện trong cuộc sống của họ (ở gia đình hay cộng đồng nơi tồn tại ngôn ngữ đó). Ở Mỹ, thuật ngữ ngôn ngữ di sản gần đây đã được sử dụng rộng rãi bởi những người quan tâm đến việc nghiên cứu, duy trì và phục hồi các ngôn ngữ không phải tiếng Anh ở quốc gia này. Có thể tham khảo thêm Montrul (2015) để biết những vấn đề lí thuyết liên quan.

Song song với khái niệm ngôn ngữ di sản là khái niệm người nói/ học ngôn ngữ di sản. Theo Ann Kelleher (2010), thuật ngữ này được sử dụng để mô tả một người học một ngôn ngữ ở trình độ thành thạo hoặc có mối liên hệ văn hóa với ngôn ngữ đó. Những cá nhân học ngôn ngữ di sản thường có mức độ thông thạo cao hơn người nước ngoài học ngôn ngữ đích nhưng lại thấp hơn người bản ngữ. Quan trọng hơn dù ngôn ngữ di sản có thể được tiếp xúc, thụ đắc từ rất sớm nhưng sau đó lại trở thành ngôn ngữ thứ yếu và ngôn ngữ tiếp xúc sau lại trở thành chủ đạo. Về khái niệm này, G. Valdés (2001) đã đưa ra hai quan điểm theo từng nhóm. Theo đó, nhóm thứ nhất là những cá nhân quan tâm đến việc củng cố các ngôn ngữ bản địa đang bị đe dọa hoặc duy trì các ngôn ngữ của người nhập cư thường không được dạy ở trường. Đối với họ, ngôn ngữ di sản là ngôn ngữ mà các cá nhân thuộc về nó có mối liên hệ lịch sử và cá nhân chứ không có trình độ thông thạo thực sự của từng chủ thể. Nhóm thứ hai là những nhà giáo dục ngoại ngữ thì cho rằng người nói ngôn ngữ di sản là những người sinh ra và lớn lên trong các gia đình không nói tiếng Anh. Họ có thể nói hoặc hiểu được ngôn ngữ di sản ở mức độ nào đó, đồng thời là người song ngữ tiếng Anh và ngôn ngữ di sản.

Ở đây, cần có sự phân biệt giữa ngôn ngữ thứ hai (second language, L2) và ngôn ngữ di sản. Ngôn ngữ thứ hai là ngôn ngữ mà một người học được sau khi nắm vững ngôn ngữ thứ nhất (tiếng mẹ đẻ). Trong một môi trường đa ngữ, ngôn ngữ thứ hai thường là ngoại ngữ, có thể dùng trong giao tiếp xã hội hoặc các hoàn cảnh không dùng tiếng mẹ đẻ. Trong khi như trên đã đề cập, ngôn ngữ di sản không phải là “ngoại ngữ” của một cá nhân hoặc cộng đồng. Những người này có những khác biệt ở sự thành thạo các khả năng đã phát triển trong ngôn ngữ di sản. Như vậy, ngôn ngữ thứ hai là ngôn ngữ được học một cách có ý thức của cá nhân với mục đích cụ thể còn ngôn ngữ di sản không phải lúc nào cũng được đưa vào giảng dạy hay được cá nhân chủ động học. Một ngôn ngữ thứ hai thường được học bởi những cá nhân không phải là người bản ngữ của ngôn ngữ đó và không được kết nối với nền văn hóa hoặc cộng đồng nơi ngôn ngữ đó được sử dụng. Họ học nó như một ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ bổ sung trong môi trường giáo dục hoặc chính thức. Mặt khác, ngôn ngữ di sản là ngôn ngữ được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác trong một gia đình hoặc cộng đồng. Những người nói ngôn ngữ di sản có mối liên hệ cá nhân hoặc gia đình với ngôn ngữ và văn hóa của nó. Những khác biệt trong bối cảnh tiếp thu và kết nối văn hóa/ cảm xúc ảnh hưởng đến các khía cạnh khác nhau của việc tiếp thu ngôn ngữ. Có thể tham khảo thêm Polinsky (2018) để biết những vấn đề lí thuyết và thực tiễn hữu quan.

2.2. Tiếp thu ngôn ngữ di sản

Tiếp thu ngôn ngữ di sản đề cập đến quá trình các cá nhân phát triển và duy trì sự thành thạo ngôn ngữ mà cha mẹ hoặc tổ tiên của họ nói nhưng không phải là ngôn ngữ chính của xã hội nơi họ cư trú. Sau đây, chúng tôi cung cấp một cái nhìn tổng quan ngắn gọn về những phát hiện và xu hướng chính trong nghiên cứu việc tiếp thu ngôn ngữ di sản.

Một trong những chủ đề thường được đề cập đến là năng lực ngôn ngữ. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng những người nói ngôn ngữ di sản thường thể hiện mức độ thông thạo ngôn ngữ di sản khác nhau, bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như độ tuổi tiếp xúc ban đầu, ngôn ngữ đầu vào và môi trường sử dụng ngôn ngữ trong cộng đồng (Montrul & Ionin, 2012). Những người học này thường thể hiện điểm mạnh ở các kỹ năng tiếp nhận (nghe và đọc) nhưng có thể gặp khó khăn với các kỹ năng tạo sản (nói và viết) (Polinsky, 2018).

Ngoài ra, có nhiều nghiên cứu đã đề cập đến các yếu tố ảnh hưởng đến việc duy trì ngôn ngữ hoặc chuyển đổi ngôn ngữ giữa những người nói ngôn ngữ di sản. Các yếu tố như áp lực xã hội, thái độ ngôn ngữ và sự giao tiếp giữa các thế hệ đóng một vai trò quan trọng trong việc xác định liệu các ngôn ngữ di sản có được duy trì hay dần dần bị thay thế bởi ngôn ngữ thống trị (G.Valdés, 2001).

Có thể nói, việc tiếp thu ngôn ngữ di sản có ý nghĩa quan trọng đối với bản sắc văn hóa và cảm giác thân thuộc của các cá nhân đối với cộng đồng. Nghiên cứu đã khám phá mức độ thông thạo ngôn ngữ di sản ảnh hưởng như thế nào đến việc bảo tồn văn hóa, giao tiếp giữa các thế hệ và sự phát triển tích cực của bản sắc ngôn ngữ di sản (Montrul, 2015).

Chính vì thế, việc giảng dạy ngôn ngữ sao cho hiệu quả cũng được quan tâm mạnh mẽ. Nhiều nghiên cứu đã xem xét lợi ích của các chương trình ngôn ngữ di sản, giáo dục song ngữ và các chiến lược tích hợp việc học ngôn ngữ di sản vào giáo dục chính thống (Kagan & cộng sự, 2017). Những phát hiện này góp phần phát triển các phương pháp sư phạm hiệu quả và chương trình giảng dạy cho những người học ngôn ngữ di sản.

Có thể thấy, nghiên cứu về tiếp thu ngôn ngữ di sản phải chú ý đến bản chất nhiều mặt của lĩnh vực này bao gồm cả các khía cạnh ngôn ngữ, xã hội và văn hóa của quá trình phức tạp này.

2.3. Tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản

Tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản là một hiện tượng đang ngày càng được quan tâm nhiều hơn, nhất là ở Mỹ, Úc, và gần đây là Đài Loan, những nơi mà cộng đồng người Việt đã và đang khẳng định được vị thế của mình.

Tuy nhiên, từ trước đến nay các nghiên cứu chỉ tập trung vào đối tượng nói tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản tại Mỹ (Tang, 2007; Ngô, 2013; Nguyễn, 2013; Phan, 2017, 2019), hoặc tại Úc (Nguyen, 2020; Tran, 2021). Ngoài ra, cũng có một số nghiên cứu đối tượng nói tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản tại Đài Loan (Yeh & cộng sự, 2015). Tuy nhiên, theo hiểu biết của chúng tôi, hiện còn có rất ít nghiên cứu đề cập đến đối tượng nói tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản tại Hàn Quốc. Có thể kể đến bài viết của Trần (2018) về vấn đề bảo tồn tiếng Việt như một “ngôn ngữ di sản” cho trẻ em trong gia đình đa văn hóa Hàn - Việt. Tuy nhiên, tác giả mới chỉ dừng lại ở các khía cạnh ngôn ngữ học xã hội, chứ chưa chỉ ra những khác biệt cụ thể về thụ đắc ngôn ngữ của đối tượng này.

Do đó, bài viết này có mục đích bước đầu tìm hiểu các kiểu lỗi từ phương diện ngữ pháp và ngữ nghĩa của đối tượng người nói tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản ở Hàn Quốc. Từ đó, có thể ứng dụng vào nâng cao hiệu quả dạy và học tiếng Việt cho nhóm đối tượng đặc thù này.

3. Dữ liệu nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Bài viết nghiên cứu nhóm 4 người Hàn Quốc học tiếng Việt với các thông số xã hội học cụ thể như sau:

Bảng 1

Thông số xã hội học của đối tượng khảo sát

	Năm sinh	Giới tính	Trình độ	Nơi sống	Thời điểm học tiếng Việt	Trình độ tiếng Việt (tự nhận mức từ 1 – 4)
1	2000	Nữ	Đại học	Seoul	Dưới 6 tuổi	3 – Cao cấp
2	1998	Nam	Đại học	Seoul	Dưới 6 tuổi	3 – Cao cấp
3	2003	Nam	Đại học	Seoul	Dưới 6 tuổi	4 – Cao cấp
4	2003	Nam	Đại học	Seoul	Dưới 6 tuổi	3 – Cao cấp

Có thể thấy đối tượng nghiên cứu ở đây đều học tiếng Việt từ thời điểm rất sớm, dưới 6 tuổi và hiện tự đánh giá năng lực ở trình độ cao cấp.

3.2. Ngữ liệu

Về ngữ liệu, chúng tôi tiến hành khảo sát kết cấu vận động chứa động từ *đi*. Sở dĩ, chúng tôi chọn ngữ liệu dạng này vì xét từ cách biểu đạt sự tình vận động có hướng, Talmy (1985, 2000), phân chia các ngôn ngữ trên thế giới trong thế đối lập loại hình học giữa những ngôn ngữ định khung động từ (verb-framed) và ngôn ngữ định khung phụ từ (satellite-framed). Tiếng Hàn thường được xếp vào *ngôn ngữ định khung động từ* (Choi & Bowerman, 1991; Choi, 2006, 2009) vì thành tố Hướng được đánh dấu trong phụ ngữ của động từ, còn tiếng Việt, theo hai công trình của Beecher (2004) và Pace (2009) thì vừa có thể được xếp vào *ngôn ngữ định khung phụ từ*, vừa có thể được xếp vào một loại hình thứ ba: *ngôn ngữ định khung thành phần tương đương* (equipollently-framed) theo sự bổ sung của Slobin (1996, 2004, 2006). So sánh hai câu sau để thấy rõ hơn sự khác biệt về loại hình của tiếng Việt và tiếng Hàn nếu xét từ tiêu chí *Hướng trong kết cấu vận động*.

- (1) a. Tiếng Hàn:
 [byeong-i]_{Hình} [dong-gul-lo]_{Nền} [tteoollassa]_{Cách thức.Hướng}
- b. Tiếng Việt:
 [Cái chai]_{Hình} [trôi]_{Cách thức} [vào]_{Hướng} [trong hang]_{Nền}

Ở đây, để thuận tiện cho nghiên cứu, chúng tôi chọn cách hiểu khái niệm phụ từ “satellite” theo nghĩa rộng của Croft và cộng sự (2010): phụ từ bao gồm tất cả những yếu tố không phải động từ chính trong kết cấu vận động có hướng. Theo đó, nếu chỉ xét trong kết cấu vận động có hướng chứa động từ *đi* và nếu xếp tất cả các từ còn lại xoay quanh động từ *đi* là phụ từ hiểu theo nghĩa rộng thì tiếng Việt được xếp vào các *ngôn ngữ định khung phụ từ*.

Như vậy, xét theo phạm vi kết cấu vận động có hướng thì tiếng Việt thuộc ngôn ngữ định khung phụ từ, còn tiếng Hàn thuộc ngôn ngữ định khung động từ. Ngoài ra, tiếng Việt là ngôn ngữ có trật tự chủ - động - tân, chính trước phụ sau, còn tiếng Hàn là ngôn ngữ có trật tự chủ - tân - động, phụ trước chính sau. Những sự khác biệt về loại hình và kết cấu cú pháp ảnh hưởng như thế nào đến quá trình thụ đắc tiếng Việt của người học tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản còn tiếng Hàn là ngôn ngữ chiếm ưu thế, từ trước đến nay, theo hiểu biết của chúng tôi, vẫn còn là một câu hỏi chưa được đặt ra một cách thoả đáng.

3.3. Phương pháp thu thập dữ liệu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tiến hành khảo sát 33 câu về kết cấu vận động chứa động từ *đi*. Trong kết cấu vận động chứa động từ *đi*, chúng tôi chia ra làm hai loại lớn là kết

câu vận động Có Hướng và kết cấu vận động Vô Hướng.

Ví dụ:

* Kết cấu vận động Có Hướng:

- (2) a. [Hoa] Hình [đi] Cách thức [vào] Đích [chợ] Nền. (Đích)
 b. [Hoa] Hình [đi] Cách thức [từ] Nguồn [chợ] Nền. (Nguồn)
 c. [Hoa] Hình [đi] Cách thức [qua] Tuyến [chợ] Nền. (Tuyến)

* Kết cấu vận động Vô Hướng:

- (3) [Hoa]_{Hình} [đi]_{Cách thức} [mua táo]_{mục đích} [ở chợ]_{Nền}. (Vô Hướng)

Trong mỗi kết cấu sẽ có 3 lựa chọn, người tham gia khảo sát sẽ chọn một đáp án đúng theo tri nhận của cá nhân cho kết cấu đó. Ví dụ:

- (4) a. Hoa đi lên trên chợ.
 b. Hoa đi trên lên chợ.
 c. Hoa trên đi lên chợ.

Trong 3 lựa chọn trên có 1 lựa chọn đúng (câu 4a) và 2 lựa chọn sai (câu 4b và 4c). Ba câu trên khác nhau về mức độ khả chấp khi liên quan đến trật tự sắp xếp các thành tố trong câu tiếng Việt. Câu (4a) là lựa chọn đúng vì đó là một câu đúng trật tự tiếng Việt. Câu (4b) là lựa chọn sai, nhưng sai ở mức độ có thể chấp nhận. Còn câu (4c) cũng là lựa chọn sai, nhưng sai ở mức độ không thể chấp nhận. Cụ thể là, câu (4b) là một câu sai trật tự tiếng Việt, nghe là người Việt biết ngay đây là một câu được người nước ngoài nói ra, nhưng người Việt vẫn có thể cố gắng hiểu được và chấp nhận được logic của (4b) trong một ngữ cảnh nhất định. Ví dụ, Peter đi (phía) trên (vị trí cao hơn điểm nhìn của người nói) - lên chợ. Ở đây có thể chấp nhận sự tuân thủ theo hướng và vị trí “cao dần” từ điểm nhìn của người nói tới đích với hành động “đi”. Còn câu (4c) thì sai cả về trật tự và khó có thể hình dung ra một ngữ cảnh nào mà có thể chấp nhận logic của (4c).

4. Kết quả và thảo luận

Sau khi thu thập, xử lý và phân tích trên các mẫu tham gia khảo sát, bài viết rút ra một số kết quả như sau.

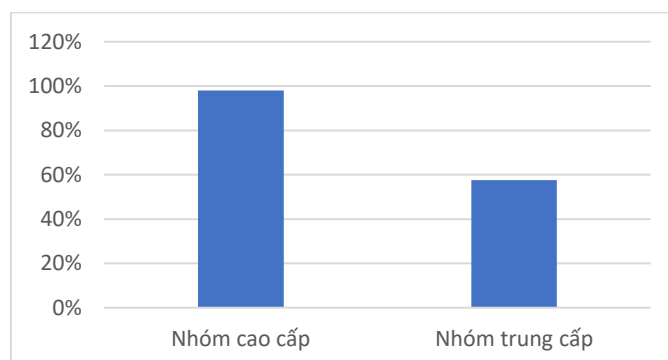
4.1. Hai nhóm, hai trình độ khác nhau

Mặc dù các đối tượng được khảo sát đều nhận mình là người có trình độ tiếng Việt bậc cao, nhưng kết quả cụ thể trong việc tiếp nhận kết cấu vận động chứa động từ “đi” cho thấy sự phân cấp trình độ rõ nét.

Các đối tượng khảo sát được chia thành hai nhóm với hai trình độ khác hẳn nhau, cụ thể:

- Nhóm thứ nhất, gồm 3 đối tượng, kết quả trả lời đúng 32/33 câu, đạt 98%.
- Nhóm thứ hai, gồm 1 đối tượng, trả lời đúng 19/33 câu, chỉ đạt được 57.6%.

Do đó, chúng tôi tạm gọi nhóm thứ nhất là nhóm cao cấp, nhóm thứ hai là nhóm trung cấp.

Biểu đồ 1*Phân nhóm sinh viên theo trình độ*

Kết quả này cho thấy, yếu tố trình độ có sự chi phối nhất định đối với khả năng thành thạo tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản của đối tượng Hàn - Việt. Dù xuất phát điểm học tiếng Việt giống nhau đều từ dưới 6 tuổi, nhưng khi định lượng về trình độ để đo năng lực tiếng Việt di sản thì thấy rõ sự vượt trội của nhóm cao cấp so với nhóm trung cấp.

Để cụ thể hơn điều này, sau đây, chúng tôi sẽ chỉ ra các lỗi sai mà từng nhóm gặp phải.

4.2. Các lỗi sai mà nhóm cao cấp gặp phải

Điểm thú vị là cả ba đối tượng thuộc nhóm này có điểm chung là sai cùng một lỗi: kết cấu hướng Đích “Tôi đi lên trên chợ”.

(5) a. [Hoa]Hình [đi]Cách thức [lên]Đích [trên]Vị trí [chợ]Nền.

b. [Hoa]Hình [sijang uyjok-euro]Nền.Vị trí [ollaganda]Cách thức.Đích

Trong tiếng Việt (5a), để thể hiện hướng của vận động “đi”, thứ tự sắp xếp của các yếu tố lần lượt là hướng Đích > Vị trí > Nền. Việc đánh dấu thành tố Hướng được thực hiện ở bên ngoài động từ. Tuy nhiên, trong tiếng Hàn (5b), thành tố Vị trí và Nền tích hợp trong chuỗi “sijang uyjok” (trên chợ), thành tố Hướng Đích tích hợp trong vận động “đi” thành chuỗi “ollaganda” (đi lên). Các mẫu đều tri nhận sai kết cấu này trong tiếng Việt vì cách đánh dấu các thành tố sau “đi” giữa tiếng Hàn và tiếng Việt khác nhau. Như trên đã nói, tiếng Việt đánh dấu ở bên ngoài động từ, thực hiện theo một trật tự nhất định còn tiếng Hàn đánh dấu Hướng trong bản thân động từ, kết hợp thành tố Vị trí trong Nền. Chính sự khác biệt về tính độc lập của mỗi thành tố trong tiếng Việt với sự hoán đổi thành tố cho phù hợp với quy luật kết hợp về ngữ nghĩa và ngữ pháp trong tiếng Hàn đã dẫn tới lỗi sai. Ở (5b), thành tố Vị trí “ujjok-euro” (về phía trên) kết hợp với Nền “sijang” (chợ) để chỉ phía nào của chợ, còn thành tố Đích “olla” (lên) kết hợp với “ganda” (đi) để nói hướng của vận động như thế nào. Những kết hợp này tạo thành chuỗi đã đưa đến sự khác biệt so với sự tách biệt trong tiếng Việt. Ở đây, các mẫu đều tri nhận được cấu trúc Chủ - Động - Tân trong tiếng Việt qua bằng chứng sắp xếp đúng Peter > đi ...> chợ nhưng lại bị ảnh hưởng từ tiếng Hàn trong kết hợp chuỗi như đã nói nên khi sang tiếng Việt thì lúng túng để sắp xếp các thành tố chen giữa Động (đi) và Tân (chợ). Các mẫu đều có chung lỗi sai khi tri nhận là: *Hoa đi trên lên chợ*. Người tham gia khảo sát dù tự nhận đều ở trình độ tiếng Việt Cao cấp, tri nhận đúng 97% các kết cấu vận động nhưng vẫn có cùng một dạng sai đối với kết cấu vận động hướng Đích. Như vậy, có thể thấy nhóm 1 có năng lực thành thạo như người bản ngữ với 32/33 câu trả lời đúng nhưng vẫn mắc lỗi như một người Hàn khi tri nhận tiếng Việt với tư cách là một ngôn ngữ thứ hai. Thực tế, họ vẫn đang bị tiếng Hàn là ngôn ngữ chiếm ưu thế chi phối lên quá trình tiếp nhận tiếng Việt - ngôn ngữ di sản. Ở đây, đối tượng khảo sát khi tri nhận các kết cấu vận động dạng này không nhận diện được trật tự các

thành tố Đích, Vị trí. Lý do là bởi tiếng Hàn tích hợp các yếu tố này trong bản thân động từ hoặc với địa điểm còn tiếng Việt thì thể hiện bằng các yếu tố độc lập kết hợp xung quanh động từ “đi”. Trên cơ sở những dạng lỗi sai này, có thể nhận thấy cần phân biệt về đặc điểm loại hình ngôn ngữ giữa tiếng Hàn (ngôn ngữ chiếm ưu thế) và tiếng Việt (ngôn ngữ di sản) cho đối tượng Hàn - Việt khi học tiếng Việt. Đặc trưng khác biệt ở đây chính là tiếng Hàn thuộc loại hình chấp dính còn tiếng Việt thuộc loại hình đơn lập, trật tự tính; tiếng Hàn thuộc nhóm định khung động từ còn tiếng Việt thuộc nhóm định khung phụ từ. Qua đó, sẽ nhận thấy sự tách biệt của các thành phần trong câu tiếng Việt thay vì sự kết hợp tạo thành chuỗi như tiếng Hàn. Nhìn nhận sự tách biệt và tuân thủ trật tự của các thành phần trong câu có thể giúp nhóm Hàn - Việt khi học tiếng Việt di sản giảm bớt những lỗi sai như ví dụ đã phân tích.

4.3. Các lỗi sai mà nhóm trung cấp gặp phải

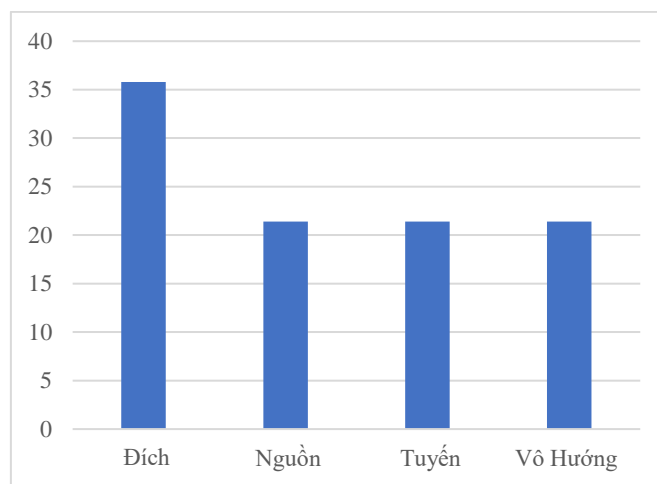
So với nhóm cao cấp, nhóm trung cấp gặp nhiều lỗi sai hơn. Chúng tôi phân ra thành 3 lỗi chính: lỗi không phân biệt được cái loại thành tố Hướng trong kết cấu vận động, lỗi không nhận diện được trật tự các thành phần câu tiếng Việt, lỗi về trật tự các thành tố trong động ngữ dẫn đến lỗi sai về logic, ngữ nghĩa của câu. Sau đây, chúng tôi sẽ bàn cụ thể từng loại lỗi trên.

4.3.1. Lỗi không phân biệt được cái loại thành tố Hướng trong kết cấu vận động

Có thể nói, một lỗi sai điển hình mà nhóm trung cấp gặp phải là không phân biệt được ba loại thành tố hướng (Đích, Nguồn, Tuyến) trong kết cấu vận động chứa động từ “đi” của tiếng Việt. Có thể thấy rõ qua biểu đồ sau:

Biểu đồ 2

Tỉ lệ lỗi sai ở kết cấu vận động Có Hướng



Kết quả cho thấy, mẫu này có lỗi sai ở tất cả các kết cấu vận động chứa động từ *đi*, trong đó, kết cấu hướng Đích mắc lỗi sai nhiều nhất (35.8%), các dạng kết cấu khác sai như nhau đều là 21.4%.

Ngoài ra có thể quan sát mức độ khả chấp của các lỗi sai mà mẫu đã mắc phải khi tri nhận các kết cấu vận động qua bảng sau:

Bảng 2*Bảng lỗi sai các kết cấu vận động*

STT	Kết cấu vận động	Câu người tham gia khảo sát chọn sai	Sai khả chấp	Sai bất khả chấp
1	Hướng đích	Đi Hoa vào chợ.		X
2	Hướng đích	Hoa đi chợ lên.	X	
3	Hướng đích	Hoa đi chợ xuống.	X	
4	Hướng đích	Đi Hoa chợ ra.		X
5	Hướng đích	Hoa đi vào xe máy chợ.		X
6	Hướng nguồn	Hoa từ đi chợ.		X
7	Hướng nguồn	Hoa đi trong từ nhà.		X
8	Hướng nguồn	Hoa đi từ lên chợ	X	
9	Hướng tuyến	Hoa đi đến chợ thẳng.		X
10	Hướng tuyến	Hoa đi qua chợ ngang.		X
11	Hướng tuyến	Hoa thẳng đi qua chợ.	X	
12	Vô hướng	Hoa đi với chợ Lan.		X
13	Vô hướng	Hoa bằng đi chợ xe máy.		X
14	Vô hướng	Hoa đi làm vì ô tô của anh ấy bị hỏng bằng xe máy.		X

Có thể thấy, trong 14 câu sai mà người tham gia khảo sát đã chọn thì số câu sai khả chấp chỉ có 4/14 (28.6%), còn câu sai bất khả chấp lên tới 10/14 (71.4%).

Chúng ta thấy lỗi ở nhóm thứ nhất là do người tham gia khảo sát lúng túng khi sắp xếp các yếu tố xen vào giữa Động - Tân còn họ vẫn xác định được trật tự trong tiếng Việt là Chủ - Động - Tân. Tuy nhiên, nhóm thứ hai không nhận diện được cả trật tự cú pháp câu tiếng Việt cũng như các thành tố trong kết cấu vận động chứa động từ *đi*. Do đó, cùng một câu sai, nhưng lỗi sai của nhóm cao cấp thuộc dạng lỗi khả chấp thể hiện việc có sự ảnh hưởng nhất định từ ngôn ngữ chiếm ưu thế, còn nhóm trung cấp thì lỗi xảy ra không theo quy luật mà dường như chỉ theo cảm nhận chủ quan trong tri nhận ngôn ngữ nên hầu hết đều là lỗi sai bất khả chấp.

4.3.2. Lỗi không nhận diện được trật tự các thành phần câu tiếng Việt.

Ở đây, tiếng Hàn (ngôn ngữ chiếm ưu thế) có cấu trúc Chủ - Tân - Động còn tiếng Việt (ngôn ngữ di sản) lại có cấu trúc Chủ - Động - Tân nhưng người tham gia cũng lẫn lộn giữa cả hai trật tự này chứ không phải nghiêng về một kiểu cấu trúc nào. Chẳng hạn, các câu sau: *Đi Hoa vào chợ*, *Hoa từ đi chợ*, *Hoa bằng đi chợ xe máy* không hướng đến việc sắp xếp các thành phần câu theo cấu trúc của tiếng Hàn hay tiếng Việt. Trật tự các thành phần sắp xếp lộn xộn, không thể hiện rõ đang bị ảnh hưởng bởi ngôn ngữ chiếm ưu thế hay ẩn chứa khả năng tiềm tàng của ngôn ngữ di sản. Lỗi này không thấy xuất hiện trong nhóm cao cấp.

Cũng là kết cấu vận động hướng Đích, nhóm cao cấp sai câu "*Hoa đi lên trên chợ*" thì nhóm trung cấp lại không sai câu này nhưng sai các câu có hướng Đích khác mà nhóm cao cấp không sai. Ngoài ra, nhóm này sai những câu hướng Đích có kết cấu ít phức tạp so với câu mà

nhóm thứ nhất đã sai. Điều này cho thấy sự tri nhận của nhóm cao cấp về kết cấu vận động rất rõ ràng và thể hiện năng lực tương đương như người bản ngữ, còn nhóm trung cấp không biểu hiện rõ có bị chi phối bởi ngôn ngữ chiếm ưu thế cũng như khả năng tiềm ẩn về ngôn ngữ di sản.

4.3.3. Lỗi về trật tự các thành tố trong động ngữ dẫn đến lỗi sai về logic, ngữ nghĩa của câu

Xét các câu sai mà nhóm trung cấp đã chọn dưới đây:

(6) Hoa đi vào xe máy chợ.

(7) Hoa đi với chợ Lan.

(8) Hoa bằng đi chợ xe máy.

(9) Hoa đi làm vì ô tô của anh ấy bị hỏng bằng xe máy.

Trong (6), đối với một người học tiếng Việt như L2 ở trình độ cao cấp chắc chắn không sai trong kết hợp “đi vào” với “xe máy” vì sau “đi vào” phải là một địa điểm, nhằm trả lời câu hỏi “đi vào đâu”, chứ không thể “đi vào gì”. Ở đây, sinh viên đã để trật tự là: *đi vào > sự vật > địa điểm*. Thực tế, chỉ sau trình độ sơ cấp A2, những lỗi này cũng dần ít xuất hiện. Tương tự ở (7), sinh viên đã tiếp tục nhầm trong kết hợp “đi với” khi kết hợp với một danh từ chỉ địa điểm chứ không phải một danh từ chỉ người hoặc sự vật. Trường hợp này, sinh viên đã sắp xếp trật tự *đi với > chợ (Lan)* mà chính xác cần phải nói *đi với > ai*. Cũng kiểu lỗi sai này ở (8), người khảo sát tiếp tục mắc lỗi về kết hợp giữa “bằng” với chất liệu/ cách thức/ phương tiện. Ở đây lại sắp xếp trật tự *bằng > đi > địa điểm > sự vật*. Rõ ràng, không thể để “bằng” đi cùng với một động từ, kết hợp này là vô nghĩa. “Bằng” luôn đi với các từ chỉ chất liệu hay phương tiện (bằng da/ len, bằng xe đạp/ xe máy). Lỗi này xuất phát từ chính ý nghĩa của các từ “vào, với, bằng” cần kết hợp với các từ ngữ có tư cách từ loại nào và ý nghĩa gì. Thực tế, để tránh các lỗi sai trên, người học cần nhận diện được “cấu trúc một ngữ cú pháp mà đặc trưng là một ngữ có quan hệ chính - phụ, là xác định các yếu tố cấu thành của thành phần chính và các yếu tố thuộc thành phần phụ” (Nguyễn, 2011, tr. 231). Có thể thấy, các cách diễn đạt trong kết cấu vận động của nhóm hai không chỉ đơn thuần là lỗi về trật tự cú pháp mà còn là sự kết hợp của các cụm trong kết cấu đã đưa đến nhiều lỗi không khả chấp như vậy.

Từ các lỗi sai được chỉ ra ở trên, có thể thấy nhóm trung cấp mắc phải nhiều kiểu lỗi và mỗi dạng lại có những đặc trưng riêng. Điểm rõ nhất nhận thấy ở nhóm này là sự trộn lẫn giữa ngôn ngữ chiếm ưu thế và ngôn ngữ di sản. Sự lúng túng trong tri nhận ngôn ngữ di sản của nhóm không hẳn vì tác động mạnh từ ngôn ngữ chiếm ưu thế và cũng chưa hẳn là do không có các ý niệm mang tính tiềm thức về ngôn ngữ đó. Nếu nhóm cao cấp biểu hiện sự rành mạch trong tiếp thu các kết cấu vận động Có Hướng thì nhóm trung cấp có sự lẫn lộn ở tất cả các kiểu kết cấu. Đặc biệt, nhóm không nhận diện được trật tự của các thành tố trong động ngữ dẫn đến những lỗi sai khó chấp nhận về logic cũng như ngữ nghĩa. Những lỗi sai này không xuất hiện ở nhóm cao cấp và cũng ít khi xảy ra đối với nhóm L2 cùng trình độ. Từ đó cho thấy, đặc trưng của nhóm này chính là không thể hiện rõ sự tác động của ngôn ngữ chiếm ưu thế hoặc ít những khả năng tiềm ẩn về ngôn ngữ di sản. Đó sẽ là khó khăn khi giảng dạy cho nhóm đối tượng này.

5. Kết luận

Bài viết bước đầu chỉ ra những lỗi mà một người Hàn học tiếng Việt như một ngôn ngữ di sản gặp phải. Theo đó, phần lớn họ có năng lực tiếng Việt tương đương như người bản ngữ nhưng vẫn có những lỗi sai khi tiếp thu các kết cấu khó như kết cấu vận động có hướng trong tiếng Việt, nhất là đối với những kết cấu hướng Đích.

Ngoài ra, một người học hoặc nói một ngôn ngữ di sản ở mức độ nào đó sẽ bị ngôn ngữ chiếm ưu thế tác động, không chỉ ở mặt cấu trúc mà còn cả ở ngữ nghĩa hay cách sử dụng từ ngữ. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra, người Hàn học tiếng Việt như ngôn ngữ di sản có thể mắc lỗi về trật tự thành phần câu cũng như lỗi về logic, ngữ nghĩa. Từ đó, có thể gợi mở ra các phương pháp phù hợp trong giảng dạy ngôn ngữ di sản.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.23.01.

Tài liệu tham khảo

- Choi, S., & Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41(1–3), 83–121.
- Choi, S. (2006). Influence of language-specific input on spatial cognition: Categories of containment. *First Language*, 26(2), 207–232.
- Choi, S. (2009). Typological differences in syntactic expressions of Path and Causation. In V. M. Gathercole (Ed.), *Routes to Language: Studies in Honor of Melissa Bowerman* (pp. 169–194). Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Beecher, Henry (2004). *Three varieties of serial verb constructions in Vietnamese*. Ms. University of California San Diego.
- Croft, W., Barðdal, J., Hollmann, W., Sotirova, V. & Taoka, C. (2010). Revising Talmy's typological classification of complex event constructions. In Hans C. Boas (Ed), *Contrastive Studies in Construction Grammar* (pp. 201–235). John Benjamins.
- Hwan, A.K. (1996). *Trật tự từ trong tiếng Hàn so sánh với tiếng Việt* (Luận án). Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Tp.HCM.
- Hoa, N.T.T. (2012). *So sánh đối chiếu cấu trúc cụm động từ trong tiếng Hàn và tiếng Việt* (Luận văn). Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN.
- Kagan, O.E., Carreira, M.M., & Hitchens Chik, C. (Eds.). (2017). *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727974>
- Kelleher, A. (2010a). *What is a Heritage Language?* <https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>
- Kelleher, A. (2010b). *Who is a Heritage Language Learner?* <https://www.cal.org/heritage/pdfs/Who-is-a-Heritage-Language-Learner.pdf>
- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S., & Ionin, T. (2012). Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles. *Modern Language Journal*, 96(1), 70-94. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01278>
- Nguyễn, L. T. (2011). Về động ngữ tiếng Việt. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ*, 27, 225-231.
- Ngô, H. H. (2013). Tiếng Việt trong cộng đồng người Việt tại Mỹ và việc biên soạn Từ điển tiếng Việt hải ngoại. *Tạp chí Từ điển học và Bách khoa thư*, 2/2013, 15-22.
- Nguyễn, T. T (2013). Học tiếng nói chung và tiếng Việt nói riêng với heritage students. *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*, 11/2013, 35-40.
- Nguyen, H. B. N. (2020). *Cross-generational linguistic variation in the Canberra Vietnamese heritage language community: A corpus-centred investigation*. PhD dissertation, University of Cambridge.
- Pace, C. (2009). *The typology of motion verbs in Northern Vietnamese*. Rice Working Papers in Linguistics 1.
- Phan, N. T (2017). Sự tương tác của các ý nghĩa thể và kết cấu vị từ chuỗi chỉ chuyển động có hướng trong cách dùng tiếng Việt của một số người Mỹ gốc Việt. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 2/2017, 56-71.
- Phan, N.T. (2019). Vietnamese as a heritage language: a preliminary study on linguistic characteristics of Vietnamese Americans. In Engelbert, Thomas (Ed.), *New Contributions to Vietnamese Linguistics*. University of Hamburg.

- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and their Speakers*. Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1996). Two ways to travel: Verbs of motion in English and French. In M. Shibatani & S. A. Thompson (Eds). *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning* (pp. 195–220). Clarendon Press.
- Slobin, D. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist & L. Verhove (eds), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* (pp. 219–257). Psychology Press.
- Slobin, D. (2006). What makes manner of motion salient ? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In M. Hickmann & S. Robert (Eds), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 59–81). John Benjamins.
- Tang, G. (2007). Cross-Linguistic Analysis of Vietnamese and English with Implications for Vietnamese Language Acquisition and Maintenance in the United States. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 2(1).
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantics structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description: Grammatical Categories and the Lexicon* (pp. 36–149). Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000). *Towards Cognitive Semantics: Conceptual Structuring Systems*, Cambridge. The MIT Press.
- Trần, T. M. N. (2018). Vấn đề bảo tồn tiếng Việt như một “ngôn ngữ di sản” cho trẻ em trong gia đình đa văn hóa Hàn Việt. *Tạp chí Khoa học Xã hội*, 10+11/2018, 78-88.
- Tran, T. H. V. (2021). *Home language maintenance among Vietnamese-Australian families*. PhD dissertation, University of Wollongong, Australia.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities, In *Heritage Languages in American: Preserving a National Resource* (pp. 37-80). Washington, DC&McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Yeh, Y. C.; Ho, H. J; Chen, M. C. (2015). Learning Vietnamese as a Heritage Language in Taiwan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 255-265.

SOME PERFORMANCE ERRORS IN LEARNING VIETNAMESE AS A HERITAGE LANGUAGE: A CASE STUDY OF KOREAN - VIETNAMESE LEARNERS

Chu Thi Phong Lan, Phan Thi Huyen Trang

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Heritage language is a term that has recently emerged and become a new trend in research. In addition to being a foreign language, Vietnamese is also considered a heritage language taught, preserved, and maintained in many communities. This article examines a group of Korean students learning Vietnamese as a heritage language to investigate the influence of the dominant language (Korean) on the heritage language (Vietnamese) and their proficiency of the heritage language with respect to the directed motion constructions. In our study, we have identified several performance errors commonly made by the heritage language speakers, including: the inability to distinguish different Path elements in motion constructions, the failure to recognize the word order of Vietnamese sentential constituents, and the error in misplacing different elements in the extended verb phrase, leading to comprehension difficulties.

Keywords: Vietnamese as a heritage language, Korean - Vietnamese, motion construction, performance error

ĐỐI CHIẾU BIỂU THỨC NGÔN NGỮ ĐIỂN MẪU TRONG THỂ LOẠI BÀI BÁO KHOA HỌC TIẾNG ANH VÀ TIẾNG VIỆT NGÀNH NGÔN NGỮ HỌC

Phạm Thị Tố Loan*

Trường Đại học Thương mại, 79 Hồ Tùng Mậu, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 16 tháng 6 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 8 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 11 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Bài nghiên cứu nhận diện những đặc điểm tương đồng và khác biệt trong cách sử dụng các biểu thức ngôn ngữ điển mẫu của 40 bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt trên các tạp chí ngành ngôn ngữ học trong nước và quốc tế. Dựa vào khung phân tích của Hyland (2008), kết quả cho thấy hầu hết tỷ lệ sử dụng các biểu thức ở khía cạnh liên quan đến nghiên cứu, văn bản và tham thể ở hai tập khối liệu có sự tương đồng đáng kể. Tuy nhiên, khối liệu tiếng Anh có tỷ lệ biểu thức trích dẫn cao hơn khối liệu tiếng Việt. Điều này cho thấy các tác giả Việt Nam chưa thật sự chú trọng việc trích dẫn những công bố của các nhà nghiên cứu khác. Nghiên cứu đưa ra hàm ý rằng các học phần viết học thuật và các khóa đào tạo viết bài báo khoa học dành cho sinh viên và giảng viên cần nhấn mạnh sự cần thiết của việc sử dụng biểu thức trích dẫn phù hợp nhằm gia tăng chất lượng bản thảo bài báo khi tác giả gửi đăng ở các tạp chí uy tín trong và ngoài nước.

Từ khóa: biểu thức, ngôn ngữ điển mẫu, bài báo, Ngôn ngữ học, đối chiếu

1. Dẫn nhập

Trong quá trình soạn thảo bài báo khoa học, các nhà khoa học thường gặp khó khăn trong việc sử dụng các đơn vị ngôn ngữ chuẩn mực, phù hợp với quy ước của cộng đồng khoa học quốc tế (Flowerdew, 2008; Tariq & cộng sự, 2016). Vì vậy, việc sử dụng thành thạo những biểu thức điển mẫu sẽ giúp nâng cao chất lượng bản thảo, từ đó gia tăng cơ hội xuất bản bài báo trên các tạp chí uy tín trong và ngoài nước. Ngôn ngữ điển mẫu (thuật ngữ tiếng Anh là *formulaic expressions* hoặc *formulaic sequences*) được hiểu là chuỗi kết hợp các từ ngữ một cách liên mạch hoặc ngắt quãng, được thường xuyên sử dụng trong bài báo khoa học nhằm truyền tải chức năng giao tiếp cụ thể (Ädel, 2014; Cortes, 2013). Ví dụ, biểu thức “*các nghiên cứu về... còn rất hạn chế*” trong bài báo tiếng Việt hoặc biểu thức “*little attention has been paid to...*” (*Các nghiên cứu về... chưa được quan tâm chú ý*) trong bài báo tiếng Anh được xem là các ngôn ngữ phổ dụng nhằm chỉ ra sự thiếu hụt các nghiên cứu về vấn đề hiện tại. Trên thế giới, các nghiên cứu về diễn ngôn bài báo khoa học nói chung và đặc điểm ngôn ngữ của bài báo khoa học nói riêng đã được tiến hành, trong đó khá nhiều công trình xem xét biểu thức điển mẫu trong bài báo khoa học (Liu, 2012; Omidian & cộng sự, 2018; Vincent, 2013). Những nghiên cứu này đã cung cấp các vấn đề lý luận hữu ích và các khuyến nghị thực tiễn cho các nhà nghiên cứu, đặc biệt là các nhà nghiên cứu non trẻ. Các nghiên cứu chỉ ra rằng ngôn ngữ điển mẫu được sử dụng thường xuyên trong các bài viết có chất lượng tốt. Ngược lại, sự khiêm diện của các ngôn ngữ điển mẫu trong bài báo chứng tỏ tác giả chưa có nhiều kinh nghiệm và

* Tác giả liên hệ

Email: phamtoloan84@gmail.com

kỹ năng xử lý văn bản trong văn phong hàn lâm (McCully, 1985; Wray, 2002). Các nghiên cứu trước đây cũng phát hiện ra rằng ở các bài báo quốc tế được xuất bản bằng tiếng Anh, các tác giả không phải là người bản ngữ tiếng Anh (non-English) có xu hướng sử dụng ít biểu thức điển mẫu hơn tác giả bản ngữ tiếng Anh (English-native) (Qin, 2014).

Tại Việt Nam, trong những năm gần đây, tuy nền học thuật nước nhà đã có những bước tiến đáng kể trong xuất bản khoa học nhưng số lượng công trình nghiên cứu của Việt Nam trên các tạp chí uy tín thế giới vẫn còn khá khiêm tốn so với các nước trong khu vực và trên thế giới (Tran & cộng sự, 2020). Để nâng cao chất lượng bài báo, ngoài việc đáp ứng các yêu cầu như: cấu trúc chuẩn mực, phương pháp nghiên cứu tin cậy, tính thời sự của nghiên cứu, v.v. thì ngôn ngữ sử dụng trong bài báo chiếm vị trí quan trọng, làm nên thành công của bản thảo bài báo. Tuy nhiên, trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu đi trước, chúng tôi nhận thấy nghiên cứu về ngôn ngữ điển mẫu trong bài báo ở bối cảnh Việt Nam vẫn là một địa hạt chưa được nhiều tác giả khám phá nhằm bổ sung tri thức về diễn ngôn bài báo khoa học trong nước. Vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành nhằm tìm hiểu những tương đồng và khác biệt trong cách sử dụng biểu thức điển mẫu ở khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt, từ đó đưa ra những khuyến nghị và gợi ý nhằm nâng cao chất lượng bản thảo bài báo khoa học, đặc biệt là bài báo soạn thảo bằng tiếng Anh của tác giả Việt Nam.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Biểu thức ngôn ngữ phổ dụng trong bài báo khoa học

Trong một nghiên cứu dựa trên khối ngữ liệu lớn các bài báo khoa học, Hyland (2008) đã đề xuất một khung phân tích chuỗi ngôn ngữ phổ dụng (formulaic sequences) bao gồm: 1) chuỗi liên quan đến nghiên cứu dùng để trình bày cấu trúc của các hoạt động trong nghiên cứu (ví dụ: *at the beginning, at the same time, in the present study*); 2) chuỗi liên quan đến văn bản giúp người viết tổ chức văn bản và đưa ra lập luận (ví dụ: *the results suggest that, on the one hand, on the other hand*); và 3) chuỗi liên quan đến tham thể có mục đích hướng đến người đọc và người viết trong văn bản (ví dụ: *It is possible that, It should be noted that, It may be due to*). Khung phân tích được trình bày trong bảng sau:

Bảng 1

Khung phân tích chuỗi ngôn ngữ phổ dụng (dẫn theo Hyland, 2008)

Chuỗi liên quan đến nghiên cứu (Research oriented)	Chuỗi liên quan đến văn bản (Text oriented)	Chuỗi liên quan đến tham thể (Participant oriented)
1. Vị trí: chỉ ra thời gian và vị trí (<i>at the beginning, at the same time, in the present study...</i>)	1. Tín hiệu chuyển tiếp (bổ sung, tương phản): (<i>in addition to..., on the other hand</i>)	1. Thái độ, lập trường: thể hiện thái độ và đánh giá của người viết (<i>is likely to..., may be due to...</i>)
2. Cách thức: đề cập đến sự kiện, hành động, và phương pháp (<i>by means of, the use of the...</i>)	2. So sánh: so sánh và đối chiếu các yếu tố (<i>as compared with...</i>)	2. Tham thoại: hướng đến độc giả (<i>It should be noted that..., as can be seen...</i>)
3. Định lượng: đo lường, số lượng, tỷ lệ (<i>total volum of, a wide range of, one of the ...</i>)	3. Suy luận: rút ra kết luận từ dữ liệu (<i>The result suggests that...</i>)	

4. Mô tả: chỉ rõ chất lượng, mức độ, và sự tồn tại (<i>the structure of, the size of the...</i>)	4. Nguyên nhân: mối quan hệ nguyên nhân - kết quả giữa các yếu tố (<i>As a result of...</i>)
5. Chủ đề: liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu (<i>in the Hong Kong, the currency board system</i>)	5. Cấu trúc: tổ chức các đoạn diễn ngôn hoặc hướng người đọc đến một ý khác đã được đề cập trong văn bản (<i>as described previously..., in the next section...</i>)
	6. Khuôn khổ: đưa ra lập luận bằng cách nêu điều kiện giới hạn (<i>in the case of..., with respect to...</i>)
	7. Trích dẫn: trích nguồn và dữ liệu hỗ trợ (<i>...has claimed that...</i>)
	8. Khái quát: các sự kiện hoặc tuyên bố được chấp nhận (<i>little is known about...</i>)
	9. Mục tiêu: giới thiệu mục tiêu của người viết (<i>The study aims at...</i>)

Khung phân tích này thể hiện sự ưu việt ở chỗ nghiên cứu sử dụng khối ngữ liệu lớn, có tính khái quát cao và được sử dụng rộng rãi (Qin, 2014; Jalilifar & Qoreishi, 2018; Casal & Yoon, 2023). Các nghiên cứu đi trước đưa ra khuyến nghị rằng chương trình viết học thuật nên giới thiệu hệ thống đơn vị ngôn ngữ điển mẫu cho sinh viên và các nhà nghiên cứu trẻ. Hệ thống dữ liệu này cần thỏa mãn các tiêu chí như: 1) ngôn ngữ điển mẫu cần liên quan đến nhóm ngành thuộc chuyên môn của sinh viên/ giảng viên; 2) được tập hợp từ các tạp chí chuyên ngành; và 3) phân nhóm theo mục đích giao tiếp của văn bản. Điều này cũng hỗ trợ sinh viên và nhà khoa học trẻ nhận biết về mức độ sử dụng các ngôn ngữ phổ dụng và kịp thời điều chỉnh nhằm nâng cao chất lượng bài báo khoa học (Cortes, 2013).

2.2. Các nghiên cứu liên quan

Trong những năm gần đây, biểu thức ngôn ngữ phổ dụng (hay còn gọi là ngôn ngữ điển mẫu, ngôn ngữ điển dạng) trong văn phong học thuật đã thu hút sự quan tâm chú ý và là đối tượng nghiên cứu của nhiều học giả trên thế giới (Ädel, 2014; Omidian & cộng sự, 2018; Vincent, 2013). Các nghiên cứu chủ yếu xem xét biểu thức phổ dụng ở các ngành như toán học (Cunningham, 2017), khoa học xã hội (Lu & cộng sự, 2018), y học (Jalali & Moin, 2014), tâm lý học (Esfandiari & Barbary, 2017) và ngôn ngữ học ứng dụng (Qin, 2014). Theo Wray (2022), việc sử dụng ngôn ngữ điển mẫu là dấu hiệu nhận biết người nghiên cứu thuộc cộng đồng diễn ngôn nhất định bởi ngôn ngữ mang tính công thức (formulaic) được hình thành và phát triển trong cộng đồng, được sử dụng lặp lại thường xuyên để diễn đạt các mục đích giao tiếp riêng biệt. Vì vậy, Cortes (2013) đề xuất kết hợp ngôn ngữ phổ dụng với mục đích giao tiếp để thể hiện ý định của tác giả. Ví dụ, khi các tác giả bài báo sử dụng biểu thức “*beyond the scope*” hoặc “*is beyond the scope of this paper*” thì mục đích giao tiếp của tác giả là chỉ ra hạn chế của nghiên cứu hiện tại; hay nói cách khác, tác giả ngầm định rằng người thực hiện nghiên cứu

không có đủ thời gian hoặc năng lực để bao quát hết các khía cạnh của vấn đề (Iwatsuki & cộng sự, 2020).

Mỗi thể loại văn bản học thuật bao gồm một tập hợp biểu thức điển mẫu riêng biệt gắn liền với mục đích giao tiếp cụ thể (Biber & Barbieri, 2007). Một số phát hiện về phong cách sử dụng biểu thức điển mẫu của tác giả phi bản ngữ tiếng Anh (non-native) và tác giả bản ngữ tiếng Anh (native) đã được kết luận bởi một số học giả trên thế giới. Đơn cử, văn bản của người phi bản ngữ có xu hướng sử dụng ít ngôn ngữ phổ dụng hơn (Granger, 1998), và văn phong của họ cho thấy sự thiếu hiểu biết về ngữ vựng, sự không phù hợp về sử dụng cụm từ, và sự thiếu chính xác về ngữ nghĩa (Gilquin & cộng sự, 2007). Ädel & Erman (2012) cũng cho rằng tác giả phi bản ngữ chưa sử dụng ngôn ngữ điển mẫu một cách phù hợp và chưa tri nhận một cách đầy đủ về các chức năng dụng học theo quy ước của tiếng Anh bản ngữ. Các nhà nghiên cứu cũng kết luận rằng ngôn ngữ điển mẫu sẽ được lĩnh hội dần dần theo thời gian và những người sử dụng ngôn ngữ trôi chảy có khả năng biểu đạt một vốn biểu thức điển mẫu phong phú. Việc sử dụng thành thạo biểu thức phổ dụng có thể được hình thành thông qua kênh đào tạo chính thức hoặc phi chính thức như: đọc ngẫu nhiên, đọc mở rộng các văn bản học thuật (extensive reading), và sử dụng lặp lại biểu thức thông qua hình thức viết mở rộng (extensive writing) (Ellis, 2008; Li & Schmitt, 2009).

Tại Việt Nam, trong thập kỷ vừa qua, diễn ngôn bài báo khoa học đã thu hút nhiều sự quan tâm chú ý của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ. Cụ thể, các nghiên cứu chuyên ngành đã bàn luận về: 1) cấu trúc thể loại của bài báo nghiên cứu (Nguyễn Thụy Phương Lan, 2012; Nguyễn Thị Minh Tâm & Ngô Hữu Hoàng, 2017; Cao Thị Hồng Phương, 2018; Nguyễn Thị Tuyết Mai, 2019); 2) đánh giá ngôn ngữ trong văn bản khoa học (Lâm Quang Đông, 2017; Nguyễn Bích Hồng, 2021); 3) tình thái trong văn bản khoa học (Nguyễn Thị Thu Thủy, 2012; Tôn Nữ Mỹ Nhật & Nguyễn Thị Diệu Minh, 2020); 4) liên kết và mạch lạc (Đinh Thị Xuân Hạnh, 2019); 5) sách dịch “Thể loại: dẫn nhập lịch sử, lý thuyết, nghiên cứu và phương pháp giảng dạy” (Hoàng Văn Vân, 2020). Các nhà khoa học này đã góp phần đặt nền móng cho lĩnh vực nghiên cứu diễn ngôn bài báo khoa học tại Việt Nam, đồng thời đưa ra những khuyến nghị thực tiễn cho các tác giả và tạp chí chuyên ngành trong việc nâng cao chất lượng văn bản khoa học nhằm theo kịp chuẩn mực quốc tế. Tuy nhiên, các nghiên cứu về ngôn ngữ sử dụng trong bài báo khoa học, đặc biệt là ngôn ngữ điển mẫu hầu như chưa được khai phá. Nhận thấy khoảng trống này, nghiên cứu có mục đích tìm hiểu vấn đề này để nhận diện những tương đồng và khác biệt trong các bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt, từ đó đưa ra các hàm ý chính sách và khuyến nghị thực tiễn nhằm nâng cao năng lực viết bài của các tác giả Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Xây dựng khối liệu

Nghiên cứu này dựa trên phương pháp phân tích khối liệu (corpus analysis). Theo đó, khối liệu trong các nghiên cứu đối chiếu xuyên ngôn ngữ bao gồm hai kiểu loại: *khối ngữ liệu dịch* (văn bản gốc và văn bản dịch tương đương của nó ở ngôn ngữ khác) và *khối ngữ liệu có thể so sánh* (văn bản gốc trong hai hoặc nhiều ngôn ngữ) (Granger, 2003). Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng khối ngữ liệu có thể so sánh, được thu thập từ 40 bài báo gồm 20 bài báo tiếng Anh và 20 bài báo tiếng Việt trên các tạp chí trong nước và quốc tế thuộc ngành ngôn ngữ học. Các tạp chí này đều có uy tín học thuật cao tại Việt Nam và trên thế giới. Cụ thể, các bài báo tiếng Anh được lựa chọn từ ba tạp chí chỉ mục trong hệ thống xếp hạng của Scopus gồm: *Tạp chí Journal of Linguistics* (Scopus Q1), *Tạp chí English for Specific Purposes* (Scopus Q1), và *Tạp chí Journal of English Linguistics* (Scopus Q1). Các bài báo tiếng Việt

được trích xuất từ ba tạp chí: *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống*, *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ* và *Tạp chí Từ điển học và bách khoa thư*. Ba tạp chí tiếng Việt đều thuộc danh mục các tạp chí hàng đầu của Việt Nam, được xếp loại từ 0,5 đến 1 điểm theo quyết định phê duyệt Danh mục tạp chí khoa học của Hội đồng Giáo sư nhà nước. Các bài báo trong hai tập khối liệu được chọn lọc từ các số tạp chí xuất bản từ năm 2020 đến 2023. Khối liệu tiếng Anh được gán mã từ E1 đến E20 và khối liệu tiếng Việt được gán mã từ V1 đến V20. Khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt được mô tả trong bảng sau:

Bảng 2

Mô tả khối liệu

Khối liệu	Số lượng bài báo	Số từ
Tiếng Anh	20	80243
Tiếng Việt	20	60528

3.2. Khung phân tích biểu thức ngôn ngữ phổ dụng

Như đã đề cập ở trên, nghiên cứu này sử dụng khung phân tích của Hyland (2008) về chuỗi ngôn ngữ phổ dụng trong bài báo khoa học gồm: chuỗi liên quan đến nghiên cứu, chuỗi liên quan đến văn bản, chuỗi liên quan đến tham thể như trong bảng sau:

Bảng 3

Khung phân tích của nghiên cứu

Chuỗi liên quan đến nghiên cứu	Chuỗi liên quan đến văn bản	Chuỗi liên quan đến tham thể
Vị trí	Tín hiệu chuyển tiếp	Thái độ, lập trường
Cách thức	So sánh	Tham thoại
Định lượng	Suy luận	
Mô tả	Nguyên nhân	
Phân nhóm	Cấu trúc	
	Khuôn khổ	
	Trích dẫn	
	Khái quát	
	Mục tiêu	

Theo đó, người nghiên cứu đọc các bài báo trong hai khối ngữ liệu một cách kỹ lưỡng, nhận diện các biểu thức theo chức năng, và phân nhóm theo bảng tham chiếu để tiến hành các bước phân tích dữ liệu và đưa ra các kết luận liên quan. Đối với bước làm sạch dữ liệu, các biểu thức chồng chéo (overlap) sẽ được nhận dạng thành một cụm duy nhất (Chen & Barker, 2010). Ví dụ, hai biểu thức *it is important to* và *it is vitally important to* được quy thành một cụm: *it is important to*; hoặc biểu thức *is composed of* và *was composed of* chỉ được ghi nhận một cụm: *is composed of*.

4. Kết quả

4.1. Chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến nghiên cứu

Có thể thấy rằng trong các biểu hiện của chuỗi biểu thức liên quan đến nghiên cứu, ba chức năng được đề cập nhiều nhất trong cả hai tập khối liệu là “cách thức”, “định lượng” và “mô tả”. Đặc biệt, chức năng “mô tả” chiếm tần suất cao nhất ở hai khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt với tỷ lệ lần lượt là 34,7% và 36,4%, được thể hiện cụ thể trong bảng dưới đây:

Bảng 4

Tần suất xuất hiện của chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến nghiên cứu trong ngữ liệu tiếng Anh và tiếng Việt

Chức năng	Tiếng Anh		Tiếng Việt	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Vị trí	6	5,9%	3	3%
Cách thức	28	27,7%	26	26,3%
Định lượng	26	25,8%	25	25,3%
Mô tả	35	34,7%	36	36,4%
Phân nhóm	6	5,9%	9	9,1%
Tổng	101	100%	99	100%

Bảng sau trình bày một số ví dụ cụ thể về chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến nghiên cứu:

Bảng 5

Ví dụ về chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến nghiên cứu

Chức năng	Tiếng Anh	Tiếng Việt
Vị trí	<i>In the present study, ...of present study</i>	<i>Trong nghiên cứu này,</i>
Cách thức	<i>by ways of, was designed to..., were selected from..., was used...,</i>	<i>Dựa trên ngữ liệu là, sau khi thu thập ngữ liệu,</i>
Định lượng	<i>A great deal of, a number of, total volume of,</i>	<i>Thu thập thống kê ..., ghi nhận có (số lượng) ...,</i>
Mô tả	<i>The appearance of, greater than, with respect to...</i>	<i>Qua đây có thể thấy, thể hiện rõ nét,</i>
Phân nhóm	<i>a part of, is composed of, comprises</i>	<i>Chia thành hai loại ..., đưa ra hai đặc điểm...</i>

Hai chức năng có tần suất sử dụng thấp gồm “vị trí” và “phân nhóm”. Điều này có thể được lý giải thông qua đặc thù của các nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ học. Bên cạnh đó, các biểu thức diễn đạt việc phân nhóm vấn đề nghiên cứu thành các kiểu loại, tiểu loại, thành phần khá hạn chế và chỉ mang tính công thức như: *is composed of, comprises*, v.v. (trong tiếng Anh) và *chia thành, bao gồm, gồm*, v.v. (trong tiếng Việt). Ngược lại, các biểu thức thể hiện

cách thức, định lượng, mô tả nghiên cứu có mức độ đa dạng hơn, trong đó, việc mô tả cách thức tiến hành nghiên cứu và trình bày kết quả thu được chiếm tỷ trọng lớn trong bài nghiên cứu. Vì vậy, chức năng “mô tả” được sử dụng với tần suất cao là điều có thể lý giải được.

Ví dụ sau đây minh họa biểu thức chỉ vị trí trong nghiên cứu của hai tập ngữ liệu:

(1) The primary aim of the present study was to determine whether native English and non-native English RA writers showed any differences in using academic conflict units (ACUs) in the discussion section (E1)

(2) Trong nghiên cứu này, chúng tôi nhìn nhận năng lực văn hóa từ góc độ Hanley đã đề cập đến trong nghiên cứu *Beyond the Tip of the Iceberg* (V20)

4.2. Chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến văn bản

Về chuỗi biểu thức liên quan đến văn bản, chức năng “trích dẫn” đạt tỷ lệ cao nhất trong khối liệu tiếng Anh (19,7%), theo sau là chức năng “khuôn khổ” (16,6%). Tuy nhiên, trật tự này lại đảo ngược ở khối liệu tiếng Việt khi tỷ lệ “trích dẫn” đứng thứ hai sau “khuôn khổ”. Chức năng “tín hiệu chuyên tiếp”, “mục tiêu” và “suy luận” đều chiếm tỷ lệ cao lần lượt xếp sau hai chức năng kể trên ở hai tập khối liệu:

Bảng 6

Tần suất xuất hiện của chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến văn bản trong ngữ liệu tiếng Anh và tiếng Việt

Chức năng	Tiếng Anh		Tiếng Việt	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Tín hiệu chuyên tiếp	26	13,5%	25	14,2%
So sánh	16	8,3%	12	6,8%
Suy luận	22	11,4%	20	11,4%
Nguyên nhân	18	9,3%	20	11,4%
Cấu trúc	15	7,8%	16	9,1%
Khuôn khổ	32	16,6%	29	16,5%
Trích dẫn	38	19,7%	28	15,9%
Khái quát	3	1,6%	3	1,7%
Mục tiêu	23	11,9%	23	13,1%
Tổng	193	100%	176	100%

Tuy nhiên, số liệu từ bảng thống kê cũng cho thấy rằng tỷ lệ trích dẫn của các bài báo tiếng Anh (38 biểu thức/20 bài báo) vẫn cao hơn so với bài báo tiếng Việt (28 biểu thức/20 bài báo). Để lý giải cho điều này, chúng tôi liên hệ đến một số kết luận đã được rút ra từ các nghiên cứu đi trước. Thứ nhất, trong quá trình nghiên cứu, mặc dù các tác giả Việt Nam có tham khảo các nghiên cứu trong y văn, nhưng việc kế thừa và phát huy các tri thức sẵn có (được biểu đạt dưới dạng các trích dẫn) vẫn chưa được sử dụng thỏa đáng (Nguyễn Văn Tuấn, 2019). Thứ hai, hoạt động nghiên cứu khoa học tại Việt Nam phát triển khá muộn so với các nước phát triển trong khu vực và thế giới, vì vậy, năng lực nghiên cứu của các tác giả cũng tồn tại một số hạn chế nhất định.

Một số ví dụ trích từ ngữ liệu được trình bày trong bảng sau đây:

Bảng 7

Ví dụ về chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến văn bản

Chức năng	Tiếng Anh	Tiếng Việt
Tín hiệu	In addition, Additionally, On the contrary,	Ngoài ra, Bên cạnh đó,
So sánh	As compared with, In the same vein, By comparison,	Giống như, Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu khác, đồng thuận với nghiên cứu của...,
Suy luận	The results suggest that..., It was suggested that...,	Kết quả nghiên cứu chỉ ra, Trên cơ sở phân tích, Hay nói khác đi, Được coi là..., chủ yếu là do, Kết quả cho thấy,
Nguyên nhân	As a result of, this is due to the fact that...,	Nguyên nhân là do, Vì lý do đó,
Cấu trúc	As described previously, As mentioned earlier,	Thứ nhất, thứ hai, cuối cùng...
Khuôn khổ	In the case of, the extent to which...	Phần nào thảo luận về..., Nhìn từ góc độ, Trong phạm vi bài viết này,
Trích dẫn	Has claimed that..., has documented, have pointed out..., As documented in..., state that..., Chan's findings highlight, This is consistent with, The findings agree with...	Theo tác giả, Đây cũng là quan điểm mà các học giả thể hiện..., Theo rất nhiều học giả, Điều này cũng đúng với quan điểm, ...cũng có cùng quan điểm với, (tác giả) khẳng định, (tác giả) nhấn mạnh, (tác giả) chia sẻ rằng..., Cũng theo (tác giả)...
Khái quát	Little is known about, ...missing from the literature, a good example of, little attention has been devoted to,	Kết quả nghiên cứu góp phần, áp dụng trong thực tiễn, ý nghĩa về mặt học thuật.
Mục tiêu	The study aims at..., the present study sets out to, the study aims to, in attempt to...,	Nghiên cứu này xem xét, Nghiên cứu này được tiến hành, Nghiên cứu này được thực hiện nhằm..., Nghiên cứu này nhằm trả lời, Nghiên cứu tập trung vào...

Một số ví dụ sau đây có chứa biểu thức liên quan đến văn bản trong hai tập ngữ liệu:

(3) This study aims to describe the rhetorical features of Japanese and English research article introductions (RAIs) in the discipline of Japanese Literature (E8).

(4) Nghiên cứu này tập trung vào hiện tượng ẩn dụ tri nhận về đại dịch COVID-19 có miền nguồn CHIẾN TRANH trong các bài báo trên trang tin chuyên về dịch bệnh viêm đường hô hấp cấp COVID-19 của Bộ Y tế Việt Nam giai đoạn từ tháng 01 năm 2020 đến tháng 7 năm 2021 (V11).

(5) Lucas & Willis (2012) state that achievements do not permit Type 2 never ‘if the predicate refers to some chance event’... (E10)

(6) Theo Đinh Kiều Châu (2016), thương hiệu nào cũng phải tồn tại dưới dạng một thông điệp có sự tham gia của ngôn ngữ (V13).

4.3. Chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến tham thế

Các biểu thức liên quan đến tham thế chỉ bao gồm hai chức năng “thái độ, lập trường”, “tham thoại”. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy số lượng biểu thức thể hiện thái độ và đánh giá của người viết đạt tần suất cao trong khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt với tỷ lệ lần lượt là 65,7% và 67,7%. Các biểu thức chứa tham thoại, hướng đến độc giả xếp vị trí thứ hai ở cả hai tập khối liệu. Thông qua các biểu thức thể hiện thái độ, tác giả đưa ra những nhận xét, đánh giá về các vấn đề trong nghiên cứu. Đây cũng là những nội dung quan yếu, biểu thị tư duy nghiên cứu sắc bén của tác giả; do đó chức năng “thái độ, lập trường” chiếm tỷ lệ cao nhất là điều hoàn toàn dễ hiểu.

Bảng 8

Tần suất xuất hiện của chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến tham thế trong ngữ liệu tiếng Anh và tiếng Việt

Chức năng	Tiếng Anh		Tiếng Việt	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Thái độ, lập trường	23	65,7%	21	67,7%
Tham thoại	12	34,3%	10	32,3%
Tổng	35	100%	31	100%

Dưới đây là một số ví dụ về các biểu thức biểu đạt chức năng “thái độ, lập trường” và “tham thoại” trong hai tập khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt:

Bảng 9

Ví dụ về chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến tham thế

Chức năng	Tiếng Anh	Tiếng Việt
Thái độ, lập trường	<i>is likely to..., most widely accepted, would be beneficial to</i>	<i>Có thể thấy, một vấn đề khác là, Một điểm đáng lưu ý là, Một điểm đặc biệt nữa là, Hiệu quả cao, là một yếu tố quan trọng, xứng đáng là, hiện chưa có hiện cứu nào...</i>
Tham thoại	<i>It should be noted that..., there is a lack of, remains unexplored, it is unclear whether...</i>	<i>Một trong những đặc điểm nổi bật nhất là...,</i>

Một số trích đoạn minh họa về chuỗi biểu thức phổ dụng liên quan đến tham thể như sau:

(3) *The orientation of Anglophone writers towards an expanding heterogeneous readership is likely to explain the effort they invest in providing instructions and guiding readers through the reasoning chain of the argument* (E4).

(4) *Chúng tôi nhận thấy, các nghiên cứu về biểu ngôn quảng bá hiện nay hầu hết đều dựa trên ngữ liệu là các biểu ngôn quảng cáo sản phẩm thương mại, hiện chưa có hiện cứu nào đề cập tới những biểu ngôn quảng bá thương hiệu của các cơ sở đào tạo, đặc biệt là của các trường đại học* (V13).

5. Thảo luận

Như vậy, kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng về biểu thức điển mẫu liên quan đến nghiên cứu, tỷ lệ biểu thức thuộc chức năng “mô tả” chiếm tỷ lệ cao nhất ở cả hai tập ngữ liệu. Bên cạnh đó, biểu thức liên quan đến văn bản có chức năng “trích dẫn” chiếm tỷ lệ cao trong khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt. Về biểu thức liên quan đến tham thể, chức năng thể hiện thái độ, lập trường của tác giả đạt tần suất cao nhất trong hai khối liệu.

Về cơ bản, việc sử dụng các biểu thức để biểu đạt các mục đích giao tiếp của bài báo trong ngữ liệu tiếng Anh và tiếng Việt hầu như tương đồng nhau, ngoại trừ sự khác biệt về tỷ lệ sử dụng biểu thức trích dẫn. Cụ thể, các biểu thức trích dẫn xuất hiện với tần suất ít thường xuyên hơn trong các bài báo tiếng Việt. Các tác giả Việt Nam có xu hướng đưa ra các lý lẽ, luận giải thiếu những căn cứ khoa học để làm vững chắc luận điểm của mình. Điều này làm suy giảm chất lượng bài viết và dẫn đến sự lệch chuẩn so với các quy định của diễn ngôn hàn lâm quốc tế. Các nghiên cứu của Granger (1998) và Howarth (1998) cũng nhận định rằng với kinh nghiệm xuất bản khá hạn chế, các tác giả là người phi bản xứ chưa sử dụng các biểu thức điển mẫu một cách tự nhiên, thỏa đáng và chuẩn mực. Cùng quan điểm này, Chen & Baker (2010) cũng khẳng định trong nghiên cứu của mình rằng các tác giả là chuyên gia (experts) sử dụng nguồn ngôn ngữ điển mẫu sâu rộng và phong phú hơn tác giả phi bản ngữ và tác giả bản ngữ với kinh nghiệm non trẻ. Như vậy, để có thể đáp ứng những chuẩn mực của bài báo theo thông lệ quốc tế, có lẽ rằng các nhà nghiên cứu Việt cần lưu tâm hơn nữa đến việc sử dụng ngôn ngữ điển mẫu với tần suất phù hợp bởi sự thiếu hụt những biểu thức điển dạng cho thấy tác giả còn thiếu kinh nghiệm viết bài nghiên cứu trong cộng đồng của ngành khoa học đó.

Từ kết quả này, nghiên cứu cũng đưa ra khuyến nghị rằng sinh viên đại học, học viên sau đại học, các giảng viên, và các nhà nghiên cứu trẻ cần nâng cao nhận thức về việc sử dụng các biểu thức điển mẫu một cách hợp lý và hiệu quả nhằm nâng cao sức thuyết phục và chất lượng của bài báo. Bởi việc sử dụng ngôn ngữ điển mẫu cần thời gian để thâm nhuần, vì vậy, để nâng cao khả năng sử dụng kiểu loại ngôn ngữ này một cách thành thạo, người viết cần vận dụng các biện pháp hiệu quả như đọc ngẫu nhiên, đọc mở rộng các văn bản học thuật, và sử dụng biểu thức ngôn ngữ điển mẫu thường xuyên và phù hợp trong văn bản viết.

6. Kết luận

Bài nghiên cứu nhằm mục đích nhận diện những đặc điểm tương đồng và khác biệt trong cách sử dụng các biểu thức ngôn ngữ điển mẫu của bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt ngành ngôn ngữ học. Dựa vào khung phân tích của Hyland (2008), kết quả cho thấy hầu hết tỷ lệ sử dụng các biểu thức ở khía cạnh liên quan đến Nghiên cứu, Văn bản và Tham thể ở hai tập khối liệu có sự tương đồng đáng kể. Tuy nhiên, khối liệu tiếng Anh có tỷ lệ biểu thức

trích dẫn cao hơn khối liệu tiếng Việt. Kết quả cho thấy các tác giả Việt Nam chưa thật sự chú trọng việc trích dẫn những công bố của các nhà nghiên cứu khác. Vì vậy, để các lập luận trong nghiên cứu trở nên chặt chẽ và xác thực, các nhà nghiên cứu trong nước cần đưa ra những tri thức hỗ trợ được trích dẫn từ các nghiên cứu đi trước. Điều này cũng thể hiện sự nghiêm túc và chuyên nghiệp của tác giả trong việc kế thừa và phát triển các kiến thức từ các tác giả đi trước. Nghiên cứu này đưa ra hàm ý rằng chương trình viết học thuật dành cho sinh viên, học viên cao học, nghiên cứu sinh và các khóa đào tạo viết bài báo khoa học dành cho giảng viên cần nâng cao nhận thức của các tác giả về vấn đề này, đồng thời cũng cần nhấn mạnh sự cần thiết của việc sử dụng biểu thức trích dẫn phù hợp nhằm gia tăng chất lượng bài báo, nâng cao khả năng được duyệt đăng trên các tạp chí uy tín trong và ngoài nước.

Hạn chế của nghiên cứu này là lượng ngữ liệu chưa đủ lớn, vì vậy, các kết luận mang tính khái quát vẫn cần sự khẳng định thêm từ các nghiên cứu khác. Ngoài ra, tác giả cũng mong muốn đề xuất một số gợi ý cho các nghiên cứu tiếp theo trong tương lai. Cụ thể, nghiên cứu này mới chỉ đối chiếu hai khối liệu bài báo tiếng Anh và bài báo tiếng Việt, vì vậy, cần tiến hành các nghiên cứu đối chiếu ngôn ngữ điển mẫu trong bài báo tiếng Anh của tác giả nước ngoài trên tạp chí quốc tế và bài báo tiếng Anh của tác giả Việt Nam trên tạp chí trong nước. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng khuyến nghị các tác giả tiến hành nghiên cứu về biểu thức ngôn ngữ điển mẫu trong các lĩnh vực khác như kinh tế, giáo dục, văn học, luật học, y học, v.v. nhằm đối sánh giữa các ngành và đóng góp thêm vào tri thức điển ngôn về phạm vi nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Ädel, A. (2014). Selecting quantitative data for qualitative analysis: A case study connecting a lexicogrammatical pattern to rhetorical moves. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 68–80.
- Ädel, A., & Erman, A. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31, 81–92.
- Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26(3), 263–286.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2003). Lexical bundles in speech and writing: an initial taxonomy. In A. Wilson, P. Rayson, & T. McEnery (Eds.), *Corpus linguistics by the Lune: A Festschrift for Geoffrey Leech* (pp. 71–92). Peter Lang.
- Cao Thị Hồng Phương. (2018). Move analysis of conference abstracts in applied linguistics: Pedagogical implications into language classrooms. *VNU Journal of Foreign Studies*. 34(4), 104-114.
- Casal, E. & Yoon, J. (2023). Frame-based formulaic features in L2 writing pedagogy: Variants, functions, and student writer perceptions in academic writing. *English for Specific Purposes*, 71(3), 102-114.
- Chen, Y., & Baker, P. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning and Technology*, 14(2), 30–49.
- Cortes, V. (2013). The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 33–43.
- Cunningham, K. J. (2017). A phraseological exploration of recent mathematics research articles through key phrase frames. *Journal of English for Academic Purposes*, 25(1), 71–83.
- Đinh Thị Xuân Hạnh. (2019). *Đặc điểm liên kết và mạch lạc trong văn bản khoa học (Qua các bài báo khoa học xã hội và nhân văn trên tạp chí khoa học – ĐHQGHN)* (Luận án Tiến sĩ). Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc Gia Hà Nội.
- Ellis, N. C. (2008). Phraseology. The periphery and the heart of language. In F. Meunier, & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (1–13). John Benjamins.
- Esfandiari, R., & Barbary, F. (2017). A contrastive corpus-driven study of lexical bundles between English writers and Persian writers in psychology research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 29(5), 21–42.

- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's "Stigma" tell us? *Journal of English for academic purposes*, 7(2), 77-86.
- Gilquin, G., Granger, S., & Paquot, M. (2007). Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4), 319-335.
- Granger, S. (1998). Prefabricate patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 145-160). Oxford University Press.
- Granger, S. (2003). "The corpus approach: A common way forward for contrastive linguistics and translation studies?". In Granger, S. et al (Eds.), *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*.
- Hoàng Văn Vân. (2020). *Thể loại: dẫn nhập lịch sử, lý thuyết, nghiên cứu và phương pháp giảng dạy*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 24-44.
- Hyland, K. (2008). Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 41-62.
- Iwatsuki, K., Boudin, F., & Aizawa, A. (2020). Extraction and Evaluation of Formulaic Expressions Used in Scholarly Papers. *Expert System with Application*, 187, 115840.
- Jalali, Z. S., & Moini, M. R. (2014). Structure of lexical bundles in introduction Section of Medical Research Articles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 719-726.
- Jalilifar, A. & Qoreishi, S. M. (2018). From the perspective of: Functional Analysis of formulaic sequences in Applied Linguistics Research Articles. *International Journal of English Studies*, 18(2), 161-186.
- Lâm Quang Đông. (2017). Đánh giá ngôn ngữ trong văn bản khoa học tiếng Việt: kết quả bước đầu. *Ngôn ngữ và Đời sống*, 261(7), 3-14.
- Li, J., & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: a longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 85-102.
- Liu, D. (2012). The most frequently-used multi-word constructions in academic written English: A multi-corpus study. *English for Specific Purposes*, 31, 25-35.
- Lu, X., Yoon, J., & Kisselev, O. (2018). A phrase-frame list for social science research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 36, 76-85.
- McCully, G. (1985). Writing quality, coherence, and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19, 269-282.
- Nguyễn Bích Hồng. (2021). Evaluative Language in Conclusion Sections of Vietnamese Linguistic Research Articles. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(3), 40-59.
- Nguyễn Thị Minh Tâm & Ngô Hữu Hoàng. (2017). Khảo sát tiềm năng cấu trúc thể loại của phần tóm tắt trong các bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt theo quan điểm chức năng hệ thống. *Hội thảo khoa học quốc gia Nghiên cứu và giảng dạy bản ngữ, ngoại ngữ và khu vực học trong thời kỳ hội nhập* Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Đà Nẵng.
- Nguyễn Thị Thu Thủy. (2012). Động từ tình thái tiếng Anh và tiếng Việt trong các văn bản khoa học xã hội. *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống*, 3(197), 33-39.
- Nguyễn Thị Tuyết Mai. (2019). *Medical case reports in English and Vietnamese: A genre-based analysis* (Luận án Tiến sĩ). Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Thụy Phương Lan. (2012). Bước đầu tìm hiểu cấu trúc thể loại và đặc điểm ngôn ngữ của các bài tạp chí chuyên ngành kinh tế tiếng Anh. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 6, 67-80.
- Nguyễn Văn Tuấn. (2019). *Đi vào nghiên cứu khoa học*. NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- Omidian, T., Shahriari, H., & Siyanova-Chanturia, A. (2018). A cross-disciplinary investigation of multi-word expressions in the moves of research article abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, 36(6), 1-14.
- Qin, J. (2014). Use of formulaic bundles by non-native English graduate writers and published authors in applied linguistics. *System*, 42(1), 220-231.
- Tariq, M., Ahmad, T. & Rehman, S. (2016). Is English Language a Barrier in Research Productivity Among Information Professionals? A Descriptive Study. *Pakistan Journal of Information Management & Libraries*, 17-18(1), 162-174.

- Tôn Nữ Mỹ Nhật & Nguyễn Thị Diệu Minh. (2020). A study on modality in English-medium research articles. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(6), 74-92.
- Tran, T.; Trinh, T.-P.-T.; Le, C.-M.; Hoang, L.-K.; Pham, H.-H. (2020), Research as a Base for Sustainable Development of Universities: Using the Delphi Method to Explore Factors Affecting International Publishing among Vietnamese Academic Staff. *Sustainability*, 12(8), 1-16.
- Vincent, B. (2013). Investigating academic phraseology through combinations of very frequent words: A methodological exploration. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 44-56.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Phụ lục 1

DANH MỤC CÁC BÀI BÁO TIẾNG VIỆT ĐƯỢC SỬ DỤNG LÀM NGŨ LIỆU

STT	Mã	Tạp chí	Năm xuất bản	Tiêu đề
1.	V1	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(294), 57-62	2020	Vai trò của thuyết đa trí tuệ trong giảng dạy ngoại ngữ cho trẻ nhỏ
2.	V2	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(294), 85-89	2020	Nghĩa biểu trưng của <i>Nước</i> trong thơ Lưu Quang Vũ
3.	V3	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(294), 90-95	2020	Nghĩa biểu trưng của con chuột trong ngôn ngữ và tâm thức văn hóa Việt
4.	V4	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(336), 51-56	2023	Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh Cơ khí tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội.
5.	V5	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(336), 57-64	2023	Nhận thức của giảng viên đại học về việc sử dụng ngữ liệu thực trong giảng dạy kỹ năng nói tiếng Anh
6.	V6	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(336), 82-88	2023	Chiến lược cấu trúc văn bản nhằm nâng cao khả năng đọc hiểu cho sinh viên không chuyên tiếng Anh
7.	V7	<i>Ngôn ngữ và đời sống</i> , 2(336), 96-100	2023	Động lực học tiếng Anh của sinh viên mỹ thuật ứng dụng (trường hợp Trường Đại học Mỹ thuật Công nghiệp)
8.	V8	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (61), 13-25	2020	So sánh đối chiếu thành ngữ chỉ sự quyết tâm trong tiếng Anh và tiếng Việt từ góc nhìn liên văn hóa
9.	V9	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (62), 24-41	2020	Ảnh hưởng của mùa hè trong ca từ tiếng Anh và tiếng Việt
10.	V10	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (66), 14-23	2021	Tìm hiểu bố cục tóm tắt của các nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng
11.	V11	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (68), 11-25	2021	Ảnh hưởng của Covid-19 có miền nguồn là chiến tranh trong trang tin về dịch bệnh đường hô hấp Covid-19 giai đoạn hiện nay.
12.	V12	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (66), 3-13	2021	Nghiên cứu về các loại hình ngữ nghĩa tri nhận của cấu trúc bổ ngữ khả năng “V de/bu qi” trong tiếng Hán hiện đại.

13.	V13	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (72), 3-17	2022	Đặc điểm từ vựng, ngữ pháp của các biểu ngôn quảng bá thương hiệu trường đại học trong tiếng Nhật
14.	V14	<i>Khoa học Ngoại ngữ</i> , (69), 3-9	2022	Một số cách thức sử dụng lời chúc của người Việt trong giao tiếp
15.	V15	<i>Từ điển học và bách khoa thư</i> , 2(76), 6-14	2022	Mô hình định nghĩa danh từ trong Oxford First Dictionary
16.	V16	<i>Từ điển học và bách khoa thư</i> , 2(76), 30-36	2022	Phát ngôn có vị từ tác động dời chuyển trong tiếng Việt
17.	V17	<i>Từ điển học và bách khoa thư</i> , 2(76), 15-21	2022	Một quan điểm phạm trù hóa từ ngữ chỉ màu tiếng Việt
18.	V18	<i>Từ điển học và bách khoa thư</i> , 1(81), 139-145	2023	Hiện tượng chuyển mã ngôn ngữ trên mạng xã hội Facebook
19.	V19	<i>Từ điển học và bách khoa thư</i> , 1(81), 114-122	2023	Quang điểm của giảng viên về việc triển khai hoạt động đi thực tế trong giảng dạy tiếng Anh
20.	V20	<i>Từ điển học và bách khoa thư</i> , 1(81), 154-162	2023	Đạy – học tiếng Anh như một ngôn ngữ quốc tế: xem xét cấu trúc chương trình và sách giáo khoa tiếng Anh ở Việt Nam từ góc độ văn hóa

Phụ lục 2

DANH MỤC CÁC BÀI BÁO TIẾNG ANH ĐƯỢC SỬ DỤNG LÀM NGŨ LIỆU

STT	Mã	Tạp chí	Năm xuất bản	Tiêu đề
1.	E1	<i>English for Specific Purposes</i> , 59, 17-28	2020	Academic conflict in Applied Linguistics research article discussions: The case of native and non-native writers
2.	E2	<i>English for Specific Purposes</i> , 58, 122-137	2020	Analyzing the functions of lexical bundles in undergraduate academic lectures for pedagogical use
3.	E3	<i>English for Specific Purposes</i> , 62, 46-57	2021	Development of component analysis to support a research-based curriculum for writing engineering research articles
4.	E4	<i>English for Specific Purposes</i> , 63, 18-32	2021	Engaging with the reader in research articles in English: Variation across disciplines and

				linguacultural backgrounds
5.	E5	<i>English for Specific Purposes</i> , 64, 55–71	2021	Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication
6.	E6	<i>English for Specific Purposes</i> , 71, 51–53	2023	Commentary on Chan’s (2019) investigation of the communication needs of Hong Kong business professionals: Significance for the field of ESP and further implications for research and practice
7.	E7	<i>English for Specific Purposes</i> , 70, 267–279	2023	Content adaptations in English-medium instruction: Comparing L1 and English-medium lectures
8.	E8	<i>English for Specific Purposes</i> , 69, 19–32	2023	High use of direct questions and relative absence of promotional intention in Japanese peer-reviewed research article introductions compared to their English counterparts
9.	E9	<i>Journal of Linguistics</i> , 56, 745–773.	2020	A conditional learnability argument for constraints on underlying representations
10.	E10	<i>Journal of Linguistics</i> , 57, 1–38.	2021	The grammaticalisation of never in British English dialects: Quantifying syntactic and functional change
11.	E11	<i>Journal of Linguistics</i> , 58, 307–343.	2022	The semantics of conversion nouns and -ing nominalizations: A quantitative and theoretical perspective
12.	E12	<i>Journal of Linguistics</i> , 59, 577–622.	2023	Condition C in German A0-movement: Tackling challenges in experimental research on reconstruction
13.	E13	<i>Journal of Linguistics</i> , 59, 427–457.	2023	Information structural effects in processing contrastive ellipsis: Eye-tracking evidence from a flexible word order language
14.	E14	<i>Journal of Linguistics</i> , 56, 231–268.	2020	The range of linguistic units: Distance effects in English mandative subjunctive constructions

15.	E15	<i>Journal of English Linguistics</i> , 2020 48(2), 166-198	Three Types of Old English Adjectival Postposition: A Corpus-Based Construction Grammar Approach
16.	E16	<i>Journal of English Linguistics</i> , 2021 49(1), 39-60	“He loved his father but next to adored his mother”: Nigh(ly), Near, and Next (To) as Downtoners
17.	E17	<i>Journal of English Linguistics</i> , 2021 49(3), 255-282	Academic Naming: Changing Patterns of Noun Use in Research Writing
18.	E18	<i>Journal of English Linguistics</i> , 2022 50(1), 39-71	Regional Variation and Syntactic Derivation of Low-frequency NEED-passives on Twitter
19.	E19	<i>Journal of English Linguistics</i> , 2022 50(2) 142–168	A Diachronic Study of Modals and Semi-modals in Indian English Newspapers
20.	E20	<i>Journal of English Linguistics</i> , 2023 51(2) 162–190	<i>According to</i> NP: A Diachronic Perspective on a Skeptical Evidential

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF FORMULAIC EXPRESSIONS IN LINGUISTICS RESEARCH ARTICLES

Pham Thi To Loan

Thuongmai University, 79 Ho Tung Mau, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: The study aims at identifying the similarities and differences in the use of formulaic expressions in 40 English-medium and Vietnamese-medium linguistics research articles in domestic and international journals. Drawing on the framework of Hyland (2008), the results revealed that the two corpora shared a number of similarities in terms of frequency of Research oriented, Text oriented and Participant oriented expressions. However, regarding citation, English corpus used higher proportion of formulaic expressions than Vietnamese one. This meant Vietnamese authors paid less attention in citing previous studies. Thus, this study offers the implication that academic writing courses and research article writing training workshops for students and teachers should place emphasis on the use of proper formulaic expressions of citation in order to enhance the quality of manuscripts when they are submitted to prestigious national and international scholarly journals.

Keywords: expressions, formulaic language, research articles, linguistics, contrastive analysis

HÌNH ẢNH NGƯỜI LÍNH MỸ GỐC DO THÁI TRONG PHIM TÀI LIỆU QUÂN SỰ “CAMP CONFIDENTIAL: AMERICA’S SECRET NAZIS”: PHÂN TÍCH THEO QUAN ĐIỂM CHỨC NĂNG HỆ THỐNG

Huỳnh Hồng Việt Anh, Nguyễn Thị Minh Tâm*

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 06 tháng 9 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 15 tháng 9 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 10 năm 2023

Tóm tắt: Bài báo này mô tả một nghiên cứu ngôn ngữ học về hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái trong bộ phim tài liệu quân sự *Camp Confidential: America's Secret Nazis*. Khung Ngôn ngữ học chức năng hệ thống của Halliday được nhóm tác giả chọn để phân tích các phát ngôn của hai cựu binh Mỹ gốc Do Thái, Arno Mayer và Peter Weiss. Kết quả cho thấy quá trình Vật chất được sử dụng chủ yếu, kế tiếp là các quá trình Quan hệ, Phát ngôn và Tinh thần. Vì các tham thể gắn liền với từng loại quá trình nên Hành thể (Actor) và Đích thể (Goal) của quá trình Vật chất là hai tham thể được sử dụng chủ yếu. Với thành tố chu cảnh, nếu yếu tố Định vị (Location) xuất hiện với tần suất cao nhất thì yếu tố Điều kiện giả định (Contingency) lại có tần suất thấp nhất. Các thành tố trong hệ thống Chuyển tác đều góp phần kiến tạo nên hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái là những người Do Thái điển hình mang sự thù hận với Đức Quốc xã, là những người ki luật, luôn đặt nhiệm vụ lên đầu, và là những người giàu cảm xúc, biết kiểm soát chúng. Bài báo này cũng đã xác định được hai yếu tố có thể dùng để diễn giải cho điểm khác biệt trong ngôn ngữ được sử dụng bởi hai cựu binh: bản chất của vị trí công việc mà họ phải đảm nhận và nội dung mà họ đóng góp vào cốt truyện chung. Kết quả của nghiên cứu này đã góp phần kiến tạo hình ảnh người lính thân thuộc và gần gũi hơn so với các nghiên cứu trước đây. Nghiên cứu này được kỳ vọng góp phần cụ thể hóa ứng dụng của Ngôn ngữ học chức năng hệ thống trong các nghiên cứu ngôn ngữ, đặc biệt là các nghiên cứu về nghĩa biểu hiện cũng như về sự thể hiện hình ảnh của người lính qua phim tài liệu.

Từ khóa: Ngôn ngữ học chức năng hệ thống, nghĩa Biểu hiện, chuyển tác, Mỹ - Do Thái, người lính

1. Dẫn nhập

Hình ảnh người lính hay lực lượng vũ trang là chủ đề thu hút được sự chú ý của nhiều học giả nhờ tính thực tiễn và khả năng ứng dụng cao, đặc biệt là trong địa hạt quân sự và hoạt động quốc phòng. Các công trình được tiến hành trong những năm gần đây, như Cooper & Hurcombe (2009), Woodward & cộng sự (2009), McNab (2010), McGarry & Ferguson (2012), Buchalski (2013), Emanzadeh & Sabbar (2016), Cserkits (2021) đã cung cấp nhiều thông tin giá trị về hình ảnh người lính cũng như tương quan giữa việc xây dựng hình ảnh người lính với các hoạt động quân sự.

Nhìn chung, phần lớn kết quả của các công trình nói trên đều cho thấy xu hướng xây dựng hình ảnh tích cực về người lính. Nghiên cứu của Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski

* Tác giả liên hệ

Email: tamntm1982@vnu.edu.vn

(2013) đều đồng nhất về phát hiện rằng hình ảnh người lính được kiến tạo với ảnh hưởng từ yếu tố cốt lõi “*tổ quốc*”, và người lính thường được xây dựng là “bản sao mô phỏng bản sắc quốc gia, sự nam tính và chủ nghĩa anh hùng” (“the epitome of national values, masculinity and heroism”) (Cooper & Hurcombe, dẫn theo McGarry & Ferguson, 2012, tr. 124). Chân dung người lính được Emanzadeh & Sabbar (2016) miêu tả bằng một chuỗi các tính từ tích cực: “khôn ngoan, đầy cảm hứng, nhiệt huyết, tươi trẻ, trung thành, dũng cảm, thành thạo công tác chuyên môn, dũng mãnh, nhân ái và lịch thiệp” (tr. 22). Trong nghiên cứu của mình, Cserkits (2021) cho rằng người lính là “một hình ảnh đáng ngưỡng mộ, đáng tin cậy mà vẫn rất chân thật” (tr. 178). Theo Cserkits (2021), động cơ đằng sau việc xây dựng chân dung chính diện của người lính là để thu hút sự ủng hộ và giúp đỡ của xã hội cho lực lượng vũ trang. Cserkits (2021) cũng đã phát hiện ra quan hệ tương hỗ giữa Lầu Năm Góc và ngành công nghiệp sản xuất phim liên quan đến những hỗ trợ ngầm của phim ảnh cho công tác tuyển quân (Cserkits, 2021). Tuy nhiên, bên cạnh biểu hiện nam tính có tính “công thức” cho người lính, những biểu hiện đã được khẳng định trong các nghiên cứu như Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013), một số nhà nghiên cứu cũng phát hiện đâu đó những bộc lộ tình cảm yếu đuối hay cảm xúc “mong manh” của người lính trong một số tình huống, trái ngược với những khuôn mẫu điển hình phổ biến xưa nay. Điển hình là các công trình của Woodward & cộng sự (2009) và McGarry & Ferguson (2012). Nghiên cứu của McGarry & Ferguson (2012) đã chỉ ra rằng người lính vương quốc Anh tham chiến tại Bắc Ai-len và I-rắc được khắc họa là “*nạn nhân*”. Kết quả này phần nào củng cố thêm phát hiện trước đó trong công trình của Woodward & cộng sự (2009). Ngoài ra, Woodward cùng cộng sự nhận thấy có sự phân cực trong hình ảnh người lính vô danh và hữu danh. Trong khi “người lính vô danh” thường được dùng để chỉ những người lính đang tham chiến nói chung (Woodward & cộng sự, 2009) thì “người lính hữu danh” lại thường xuất hiện để chỉ những người lính bị thương hoặc tử trận, kèm theo đó là những câu chuyện. Đáng chú ý, Woodward & cộng sự (2009) phát hiện hình ảnh người lính thương vong được xây dựng như những “anh hùng”. Đi kèm với phương thức xây dựng hình ảnh này, người lính trở nên yếu đuối và dễ bị hại. Phương thức này tạo ra sự thiếu nhất quán trong việc xây dựng hình ảnh người lính. Theo McNab (2010), hình ảnh “*nạn nhân*” mâu thuẫn với hình ảnh người lính nam tính được nhắc đến trong công trình của Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013).

Trong những năm gần đây, nhiều nghiên cứu áp dụng khung lý thuyết Ngôn ngữ học chức năng hệ thống để phân tích hệ thống chuyển tác trong các bộ phim hoạt họa đã được tiến hành, gồm Nurhayati (2016), Sihura (2019), Akmalia (2020) và Choudhry & Chaudhary (2020). Khác với ba nghiên cứu còn lại sử dụng khung lý thuyết của Halliday, nghiên cứu của Sihura (2019) lại sử dụng khung lý thuyết đề xuất bởi Martin, Matthiessen & Painter (1997). Hầu hết các nghiên cứu trên tập trung xác định loại quá trình được sử dụng nhiều nhất và đều kết luận Vật chất là loại quá trình được sử dụng nhiều nhất. Ngoài ra, các nghiên cứu chức năng hệ thống với ngữ liệu phim tài liệu cũng được tiến hành. Trong nghiên cứu của mình, Evans (2020) phân tích sự thể hiện các chấn thương tâm lý của cá nhân và cộng đồng trong hai bộ phim tài liệu *The Keepers* (2017) và *Casting JonBenet* (2017). Evans (2020) nhận thấy hai bộ phim tài liệu này sử dụng “ngôn ngữ phân mảnh, trừu tượng và kích thích cảm giác” (“a language of fragmentation, abstraction and appeals to sensation”) để mô tả các sự kiện quá khứ gây sang chấn. Machin & Mayr (2013) áp dụng đồng thời phân tích diễn ngôn phê phán đa phương tiện và hệ thống chuyển tác để phân tích bộ phim tài liệu *Crimewatch*. Kết quả cho thấy tội phạm cũng như hành vi phạm tội trong bộ phim tài liệu này được miêu tả theo cách có thể gây ra sự ngờ vực và nỗi sợ hãi trong công chúng. Có cùng mối quan tâm đến dòng phim tài liệu về các tội ác từng diễn ra, Lèo Thu Trang (2022) đã thực hiện nghiên cứu “Sự thể hiện của

“B” trong phim tài liệu *Abducted in Plain Sight*”. Từ nghiên cứu của mình, Lèo Thu Trang (2022) phát hiện ra “B” được khắc họa là một doanh nhân bình dị được yêu mến, kẻ ái nhi, kẻ sẵn mồi và tên tội phạm qua các cú Vật chất, Tinh thần, Quan hệ và Phát ngôn.

Tóm lại, số lượng nghiên cứu về nghĩa Biểu hiện trong các bộ phim còn khiêm tốn và các yếu tố ngôn ngữ vẫn chưa được chú trọng trong quá trình phân tích. Do đó, vẫn còn khoảng trống trong việc nghiên cứu cách một người/vật/sự việc được mô tả, đặc biệt là nghiên cứu về hình ảnh người lính. Trong nghiên cứu này, khung lý thuyết Ngôn ngữ học chức năng hệ thống được áp dụng để đào sâu khía cạnh ngôn ngữ trong các phát ngôn của hai cựu binh Mỹ gốc Do Thái trong bộ phim *Camp Confidential: America's Secret Nazis* (2021). Thông qua phân tích nghĩa Biểu hiện, cụ thể là phân tích Hệ thống Chuyển tác, nhóm tác giả có thể hiểu rõ hình ảnh người lính được thể hiện như thế nào qua bộ phim này. Nghiên cứu này được thực hiện để trả lời hai câu hỏi sau:

- (1) Người lính Mỹ gốc Do Thái trong bộ phim tài liệu “Camp Confidential: America's Secret Nazis” được thể hiện như thế nào qua hệ thống chuyển tác?
- (2) Ngôn ngữ được sử dụng bởi hai cựu binh Arno Mayer và Peter Weiss có gì giống và khác nhau?

2. Ngôn ngữ học chức năng hệ thống

Ngôn ngữ học chức năng hệ thống (Systemic Functional Linguistics - SFL) là một đường hướng tiếp cận ngôn ngữ được phát triển và giới thiệu lần đầu bởi M.A.K. Halliday vào những năm 1960 (Hoàng Văn Vân, 2018). Trong khung lý thuyết của mình, Halliday đề cập ba loại siêu chức năng: (1) *siêu chức năng ý niệm (ideational)* - ngôn ngữ được sử dụng để giải thích trải nghiệm thế giới bên trong và bên ngoài của con người; (2) *siêu chức năng liên nhân (interpersonal)* - ngôn ngữ được sử dụng để tương tác, kết nối, kiến tạo mối quan hệ cá nhân và xã hội; (3) *siêu chức năng ngôn bản (textual)* - ngôn ngữ được sử dụng để xây dựng nên tính mạch lạc và gắn kết của văn bản.

Siêu chức năng ý niệm được thể hiện qua hai nét nghĩa: *lô-gíc* và *biểu hiện*. Nếu nghĩa lô-gíc được hình thành qua mối quan hệ bành trướng (expansion) hay phóng chiếu (projection) giữa các đơn vị ngữ pháp kết nối thành các tổ hợp đẳng lập hay chính phụ, nghĩa biểu hiện - tập trung mô tả trải nghiệm của con người về thế giới bên trong và bên ngoài - được hiện thực hóa thông qua các thành tố của hệ thống chuyển tác.

3. Hệ thống chuyển tác

Hệ thống chuyển tác gồm ba thành tố: *quá trình (process)*, *tham thể (participant)* và *chu cảnh (circumstance)*. Halliday & Matthiessen (2004, tr. 170) cho rằng, hệ thống chuyển tác thể hiện những hiện tượng, sự tình diễn ra trong thế giới qua 6 loại quá trình: Vật chất (Material), Tinh thần (Mental), Quan hệ (Relational), Hành vi (Behavioural), Tồn tại (Existential) và Phát ngôn (Verbal). Mỗi loại quá trình đại diện cho một miền trải nghiệm khác nhau (Halliday & Matthiessen, 2014).

3.1. Quá trình Vật chất (Material Process)

Quá trình Vật chất chủ yếu mô tả trải nghiệm và giải thích những sự thay đổi trong thế giới hiện hữu mà ta có thể quan sát hoặc xác định được. Hành thể (Actor) và Đích thể (Goal) là hai tham thể cốt lõi của loại quá trình này. Nếu Hành thể là đối tượng “phát sinh hành động” (Halliday & Matthiessen, 2014, tr. 224) thì Đích thể lại là đối tượng của hành động phát sinh (Halliday & Matthiessen, 2014, tr. 226).

3.2. Quá trình Tinh thần (*Mental Process*)

Trái với Vật chất, quá trình Tinh thần giải thích các diễn trình nhận thức, gồm các quá trình cảm giác, suy ngẫm, cảm nhận cảm xúc xảy ra bên trong tâm trí của con người. Khi phân loại quá trình Tinh thần, Halliday & Matthiessen (2014) đề xuất bốn tiểu loại: Tri giác (Perceptive), Tri nhận (Cognitive), Mong muốn (Desiderative) và Cảm xúc (Emotive). Hai tham thể của loại quá trình này là Cảm thể (Sensor) và Hiện tượng (Phenomenon). Trong khi Cảm thể là đối tượng cảm nhận, suy ngẫm và tiếp nhận thì Hiện tượng là đối tượng/vật được cảm nhận, suy ngẫm và tiếp nhận.

3.3. Quá trình Quan hệ (*Relational Process*)

Trong bản dịch của Hoàng Văn Vân cuốn “Dẫn luận Ngữ pháp chức năng của Halliday”, quá trình Quan hệ giải thích mối quan hệ giữa hai đối tượng độc lập với nhau (Halliday, 1994/2004, tr. 223). Mỗi quan hệ này được cụ thể hóa thành ba kiểu chính: (1) quan hệ sâu (intensive); (2) quan hệ chu cảnh (circumstantial); (3) quan hệ sở hữu (possessive). Mỗi kiểu quan hệ có thể xuất hiện dưới một trong hai phương thức định tính (attributive) hoặc đồng nhất (identifying). Mỗi phương thức có các tham thể riêng. Trong khi phương thức định tính có Đương thể (Carrier) và Thuộc tính (Attribute), phương thức đồng nhất lại có Biểu hiện (Token) và Giá trị (Value).

3.3.1. Quá trình Hành vi (*Behavioural Process*)

Đây là quá trình giải thích các “hành vi tâm sinh lý” (Halliday & Matthiessen, 2004, tr. 248). Quá trình Hành vi nằm giữa quá trình Vật chất và Tinh thần. Ứng thể (Behaver) là tham thể bắt buộc xuất hiện trong loại quá trình này.

3.3.2. Quá trình Phát ngôn (*Verbal Process*)

Quá trình Phát ngôn nằm giữa quá trình Tinh thần và Quan hệ, giải thích diễn trình nói năng (Thompson, 2014). Bốn tham thể được sử dụng trong quá trình này gồm: (1) Phát ngôn thể (Sayer) là đối tượng thực hiện chức năng trao đổi thông tin; (2) Ngôn thể (Verbiage) là phần thông tin mà Phát ngôn thể truyền tải; (3) Tiếp ngôn thể (Receiver) là đối tượng nhận được phần thông tin do Phát ngôn thể truyền tải; (4) Đích ngôn thể (Target) là đối tượng mà Phát ngôn thể hướng đến.

3.3.3. Quá trình Tồn tại (*Existential Process*)

Quá trình Tồn tại là trung gian giữa quá trình Vật chất và Quan hệ, mô tả sự tồn tại hay hiện diện của một người/vật. Quá trình này được hiện thực hóa qua cấu trúc *There + to be* (Egins, 2004, tr. 238). Tham thể duy nhất xuất hiện trong quá trình này là Hiện hữu thể (Existent).

Thành tố cuối cùng của hệ thống chuyên tác là Chu cảnh (Circumstance), hỗ trợ hai thành phần Quá trình (Process) và Tham thể (Participant) để truyền tải nghĩa biểu hiện. Nếu Quá trình và Tham thể là thành tố cốt lõi, chu cảnh không nhất thiết phải xuất hiện trong câu. Có chín loại chu cảnh: (1) Phạm vi (Extent); (2) Định vị (Location); (3) Phong cách (Manner); (4) Nguyên nhân (Cause); (5) Điều kiện Giả định (Contingency); (6) Đồng hành (Accompaniment); (7) Vai trò (Role); (8) Vấn đề (Matter); (9) Lập trường (Angle). Các yếu tố chu cảnh thường cung cấp các thông tin liên quan, chẳng hạn như “sự việc diễn ra ở không gian/ thời gian nào, với phong cách hay nguyên nhân nào” (Halliday & Matthiessen, 2014, tr. 311).

4. Phân tích dữ liệu

4.1. Thu thập dữ liệu

4.1.1. Mô tả dữ liệu

Dữ liệu được chọn phân tích là bộ phim tài liệu hoạt họa *Camp Confidential: America's Secret Nazis*. Được đạo diễn bởi Daniel Sivan và Mor Loushy, bộ phim tài liệu dài 35 phút này kể lại câu chuyện một nhóm cựu binh Mỹ gốc Do Thái thực hiện nhiệm vụ tại một trại tù chiến tranh Phát xít bí mật có tên là “P.O. Box 1142” (1142). Thành lập và hoạt động bí mật, 1142 có chức năng thẩm vấn các tù binh Phát xít cấp cao và chăm sóc các nhà khoa học tên lửa của Đức. 1142 góp phần không nhỏ vào chiến thắng của Mỹ cũng như cuộc đua bay vào không gian giữa Mỹ và Nga. Ngày 02/11/2021, *Camp Confidential: America's Secret Nazis* được phát hành trên Netflix - một trong những nền tảng phát trực tuyến phổ biến nhất. Nghiên cứu này tập trung vào các phát ngôn của Arno Mayer và Peter Weiss, hai cựu binh Mỹ gốc Do Thái xuất hiện trong phần phỏng vấn của bộ phim tài liệu này.

4.1.2. Thu thập dữ liệu

Nghiên cứu này khá tương đồng với nghiên cứu của Lèo Thu Trang (2022) về khía cạnh loại dữ liệu được chọn phân tích, quá trình phân tích dữ liệu cũng như khung phân tích. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, quá trình thu thập và phân tích dữ liệu được điều chỉnh khác với Lèo Thu Trang (2022) do hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái chủ yếu được xây dựng qua phát ngôn của chính họ, khác với hình ảnh của “B” được xây dựng dựa trên lời nói của người khác. Để thu thập dữ liệu, nhóm tác giả sử dụng phần phụ đề trên nền tảng Netflix và chuyển chúng thành văn bản. Do nghiên cứu này chỉ tập trung vào lời nói của Arno và Peter, nhóm tác giả phân loại phần phụ đề thu thập được và phân tích kỹ hơn phần được chọn.

4.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng đồng thời phương pháp định tính và định lượng. Nếu phương pháp định lượng hỗ trợ nhóm tác giả xác định tỉ lệ xuất hiện của mỗi thành tố trong hệ thống chuyển tác thì phương pháp định tính lại cho phép xác định hình ảnh người Mỹ gốc Do Thái. Nhóm tác giả quyết định phân tích cả ba thành tố của hệ thống chuyển tác chứ không giới hạn chỉ ở thành tố quá trình và tham thể như Lèo Thu Trang (2022) và các nhà nghiên cứu khác đã thực hiện. Điều chỉnh này giúp nhóm tác giả của nghiên cứu này nhìn nhận hình ảnh người lính một cách toàn diện hơn.

4.3. Khung phân tích

Khung phân tích được nhóm tác giả chọn cho nghiên cứu này là khung của Halliday và Matthiessen (2014). Khung phân tích này được phát triển chi tiết từ khung gốc của năm 1985.

Bảng 1

Khung phân tích (cập nhật bởi Halliday & Matthiessen, 2014)

Loại Quá trình	Tham thể			Chu cảnh
	I	II	Khác	
Vật chất	Hành thể	Đích thể	Lợi thể	(1) Phạm vi
tạo vật	Trung gian		Kiến tạo thể	Không gian
biến đổi			Tiếp thể	Thời gian

			Cương vực	(2) Định vị
Hành vi	Ứng thể	-	Cương vực	Không gian Thời gian
Tinh thần tri nhận mong muốn tri giác cảm xúc	Cảm thể	Hiện tượng	-	(3) Phong cách (4) Nguyên nhân Nguyên nhân Mục đích (5) Điều kiện giả định
Phát ngôn	Phát ngôn thể	Ngôn thể	Tiếp ngôn thể Đích ngôn thể	(6) Đồng hành (7) Vai trò (8) Vấn đề (9) Lập trường
Quan hệ định tính đồng nhất sở hữu	Đương thể Biểu hiện Sở hữu thể	Thuộc tính Giá trị Bị sở hữu thể	-	
Tồn tại	-	Hiện hữu thể	-	

4.4. Quy trình phân tích dữ liệu

Do nghiên cứu thực hiện với hệ thống chuyển tác, đơn vị phân tích là cú. Các cú được chọn phân tích là các phát ngôn của hai cựu binh Arno Mayer và Peter Weiss. Trước khi tiến hành phân tích, nhóm tác giả thực hiện mã hóa các cú được chọn. Chữ cái in hoa đứng đầu chuỗi mã hóa, gồm “A” và “P”, sẽ lần lượt đại diện cho người phát ngôn là Arno và Peter. Sau dãy số thứ tự cú, các kí tự in thường từ “a” đến “e” sẽ đại diện cho các cú bị bao (embedded clauses). Ví dụ, “P29d” là mã hóa cú bị bao thứ tư được tách từ cú số 29 của Peter. Ngoài ra, nhóm tác giả cũng quyết định khôi phục ba cú tình lược của Arno (“A50”, “A60” và “A84”). Các cú sau khi khôi phục được thêm “R” (recovered) vào phía đuôi của chuỗi mã hóa (“A50R”, “A60R” và “A84R”). Ba cú sau khi khôi phục được chọn để thực hiện phân tích.

Quy trình phân tích bao gồm bốn bước:

Trước tiên, các cú của Arno Mayer và Peter Weiss được phân tích theo ba thành tố của hệ thống chuyển tác. Để đảm bảo độ tin cậy của quy trình phân tích, nhóm tác giả thực hiện phân tích độc lập. Kết quả phân tích độc lập của các lần được so sánh và xác định những điểm chưa tương đồng. Những điểm khác biệt này sẽ được rà soát và điều chỉnh để đảm bảo chính xác và thống nhất kết quả cuối cùng. Ở bước này, các cú nằm trong các phát ngôn bằng tiếng Đức được loại bỏ.

Thứ hai, nhóm tác giả xác định tần suất xuất hiện mỗi loại thành tố của hệ thống chuyển tác.

Thứ ba, sau khi xác định xu hướng chung từ số liệu thống kê, nhóm tác giả xác định hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái qua ý nghĩa của số liệu thống kê khái quát cũng như những minh họa ngôn ngữ cụ thể.

Cuối cùng, nhóm tác giả so sánh, rút ra những điểm giống và khác nhau trong ngôn ngữ của Arno và Peter.

5. Kết quả và Thảo luận

5.1. Tỷ lệ của hai thành tố Quá trình và Tham thể

Kết quả phân tích 234 cú của Arno Mayer và Peter Weiss, hai cựu binh Mỹ gốc Do Thái, cho thấy cả sáu loại quá trình đều được sử dụng. Trong sáu loại quá trình, quá trình Vật chất xuất hiện với tần suất cao nhất, chiếm khoảng gần 40%. Theo sau lần lượt là các quá trình Quan hệ, Phát ngôn và Tinh thần với tỉ lệ 23,93%, 14,10%, và 13,68%. Kết quả này đã phần nào ủng hộ kết quả được Matthiessen khái quát hóa vào năm 1999. Trong nghiên cứu của mình, Matthiessen (1999) cho rằng, ba loại quá trình được sử dụng phổ biến nhất trong hệ thống chuyển tác của ngữ liệu tiếng Anh là Vật chất, Tinh thần và Quan hệ. Quá trình Hành vi và Tồn tại chiếm khoảng gần 5% mỗi loại. Số liệu được tóm tắt ở bảng dưới đây.

Bảng 2

Sự phân bố các loại Quá trình

Quá trình	Vật chất	Tinh thần	Quan hệ	Phát ngôn	Hành vi	Tồn tại	Tổng cộng
Số lần xuất hiện	91	32	56	33	11	11	234
Tỉ lệ %	38,89	13,68	23,93	14,10	4,70	4,70	100

Bảng 3

Sự phân bố các loại Tham thể

Quá trình	Tham thể	Số lần xuất hiện	Tỉ lệ %
Vật chất	Hành thể	65	16,17
	Đích thể	68	16,91
	Cương vực	12	2,99
	Lợi thể	03	0,75
Tinh thần	Cảm thể	30	7,46
	Hiện tượng	28	6,97
Quan hệ	Đương thể	30	7,46
	Thuộc tính	32	7,95
	Biểu hiện	24	5,97
	Giá trị	24	5,97
Phát ngôn	Tạo thuộc tính thể	01	0,25
	Phát ngôn thể	24	5,97

	Ngôn thể	28	6,97
	Tiếp ngôn thể	11	2,73
	Đích ngôn thể	02	0,50
<i>Hành vi</i>	Ứng thể	09	2,24
<i>Tồn tại</i>	Hiện hữu thể	11	2,74
Tổng cộng		402	100

Tổng cộng đã xác định được 402 tham thể qua quá trình phân tích dữ liệu. Do các tham thể gắn liền với loại quá trình nên tỉ lệ xuất hiện của tham thể có thể được phản ánh thông qua tần suất của quá trình. Tham thể phổ biến nhất là Hành thể (Actor) và Đích thể (Goal) của quá trình Vật chất (chiếm 16,17% và 16,91%). Theo sau và chiếm khoảng 7% tổng số lượng tham thể là Cảm thể (Sensor) và Hiện tượng (Phenomenon) của quá trình Tinh thần cũng như Đương thể (Carrier) và Thuộc tính (Attribute) của quá trình Quan hệ.

5.2. Tỉ lệ của thành tố Chu cảnh

Qua quá trình phân tích, nhóm tác giả đã xác định được tổng cộng 141 yếu tố chu cảnh trong các cú đơn lập của Arno và Peter. Cụ thể như sau:

Bảng 4

Sự phân bố các yếu tố chu cảnh

Yếu tố	Đặc trưng	Số lần xuất hiện		Tỉ lệ %	
Phạm vi	Không gian	0		0	
	Thời gian	01	5	0,71	3,55
	Tần suất	04		2,84	
Định vị	Không gian	24	51	17,02	36,17
	Thời gian	27		19,15	
Phong cách	Phương thức	02	35	1,42	24,82
	Chất lượng	06		4,25	
	So sánh	12		8,51	
	Mức độ	15		10,64	
Nguyên nhân	Nguyên nhân	08	31	5,68	21,98
	Mục đích	11		7,80	
	Đại diện	12		8,50	
Điều kiện Giả			01		0,71

định		
Đồng hành	09	6,38
Vai trò	03	2,13
Vấn đề	04	2,84
Lập trường	02	1,42
Tổng cộng	141	100

Quá trình phân tích cho thấy Định vị (Location) là yếu tố chu cảnh được sử dụng nhiều nhất, chiếm 36,17%. Hai đặc trưng của yếu tố Định vị, Không gian (Spatial) và Thời gian (Temporal) có tỉ lệ sử dụng khá tương đồng. Với tần suất xuất hiện 24,82%, Phong cách (Manner) là yếu tố chu cảnh được sử dụng nhiều thứ hai. Trong bốn đặc trưng của yếu tố Phong cách, Mức độ (Degree) và So sánh (Comparison) có tỉ lệ cao hơn hai đặc trưng còn lại - Phương thức (Means) và Chất lượng (Quality). Chiếm gần 22% tổng số yếu tố chu cảnh được xác định, Nguyên nhân (Cause) là yếu tố phổ biến thứ ba. Các yếu tố chu cảnh còn lại (Phạm vi - Extent, Điều kiện giả định - Contingency, Đồng hành - Accompaniment, Vai trò - Role, Vấn đề - Matter và Lập trường - Angle) có tỉ lệ từ 0,71% đến 6,38%.

5.3. Hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái

5.3.1. Là những người Do Thái điển hình mang sự thù hận Đức Quốc xã

Lòng hận thù Đức Quốc xã là đặc trưng của người Do Thái, và điều này có thể dễ dàng nhận ra qua ngôn ngữ của những người lính Do Thái. Các cú Tồn tại, Vật chất và Phát ngôn được sử dụng để thể hiện lòng thù hận của họ. Những người lính Do Thái đã sử dụng quá trình Tồn tại cùng Hiện hữu thể (Existent) “hàng trăm người chúng tôi” (“hundreds of us”) để chỉ số người Do Thái gia nhập quân đội Mỹ. Những người lính này sau đó được yêu cầu tuyên thệ “chiến đấu vì Mỹ” (“fight for your new country, for America”), và hành động này được thể hiện thông qua một cú Phát ngôn. Ngoài ra, cú Vật chất A12b cũng góp phần thể hiện lòng hận thù của những người lính này qua động từ “đánh” (“beat”). Ở cú này, chu cảnh Định vị Không gian (Spatial Location) “out of the Germans” đã gián tiếp thông báo đối tượng chịu tác động của hành động, đó chính là người Đức.

Có thể thấy cả Arno và Peter đều sử dụng rất hiệu quả các cú Tinh thần nhằm thể hiện lòng thù hận bên trong mình. Với cú Tinh thần Cảm xúc (Emotive Mental) A30b của Arno, “người Đức” (“Germans”) có chức năng Hiện tượng (Phenomenon), là đối tượng chịu sự thù ghét của đại từ “tôi” (“I”), hay Arno. Mức độ của sự thù ghét được cụ thể hóa bằng chu cảnh Phong cách Mức độ (Degree Manner) “rất nhiều” (“so much”). Cú A34c của Arno cũng có cấu trúc tương tự, điểm khác nhau là cú này có chu cảnh Đồng hành (Accompaniment) kèm theo. Tiểu loại Mong muốn (Desiderative) của quá trình Tinh thần cũng tham gia khắc họa đặc trưng này của người lính Do Thái. Ở cả hai cú A89b và P20a, các đại từ “tôi” (“I”) và “chúng tôi” (“we”) thực hiện chức năng Cảm thể (Sensor) và đều chỉ người lính Do Thái. Trong khi đó, đại từ “họ” (“them”) lại đóng vai trò Hiện tượng (Phenomenon) và chỉ tù binh Đức Quốc xã.

Mặc dù chỉ được sử dụng một lần, quá trình Hành vi và Quan hệ vẫn thể hiện rõ ràng lòng thù hận của những người lính Do Thái. Ở cú Hành vi A34b, Ứng thể (Behaver) “tôi” (“I”), hay Arno, chi phối hành động “chiến đấu” (“fighting”). Khác với các tham thể bắt buộc chỉ người Đức nhắc đến ở trên, “người Đức” (“the Germans”) ở cú này đóng vai trò Cương vực

(Range), một tham thể không nhất thiết phải xuất hiện trong cú. Ngoài ra, Arno còn sử dụng một cú Quan hệ A87 để làm rõ mức độ của Đương thể (Carrier) trong cú này - “sự thù ghét” (“the hatred”) - qua Thuộc tính (Attribute) “rất lớn” (“so strong”). Điều này khác với các cú Tinh thần được nhắc đến ở trên khi mức độ của sự thù ghét thường được thể hiện rõ qua các yếu tố chu cảnh khác nhau. Với cú A87, yếu tố chu cảnh Định vị Không gian (Spatial Location) “trong tôi” (“within me”) lại được sử dụng để chỉ chủ thể của sự thù ghét.

Tóm lại, dù các loại quá trình đều được sử dụng nhưng quá trình Tinh thần có vai trò chủ chốt trong việc xây dựng hình ảnh người Do Thái điển hình mang trong mình sự thù hận với Đức Quốc xã.

5.3.2. Là những người kỷ luật, đặt nhiệm vụ lên hàng đầu

Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ tại 1142, dù còn nhiều lạ lẫm và khó khăn, những người lính Mỹ gốc Do Thái đã luôn nhận thức rõ vị trí, vai trò, cố gắng hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình. Hình ảnh người lính kỷ luật được thể hiện cụ thể qua cặp cú Quan hệ và Vật chất. Ở cả hai cú P20c và P20d, tham thể “bạn” (“you”) lần lượt đảm nhận vị trí của Đương thể (Carrier) và Hành thể (Actor), chỉ người lính Do Thái nói chung. Thuộc tính (Attribute) “trong quân đội” (“in the Army”) cho thấy người lính nhận thức rõ vị trí của mình; đồng thời, đây cũng là tiền đề giải thích cho hành động của những người lính kỷ luật. Peter cũng sử dụng thêm một cú Vật chất để củng cố đặc điểm này của người lính. Với cú Vật chất P20d, Peter sử dụng động từ “tuân thủ” (“follow”), tác động lên Đích thể (Goal) “mệnh lệnh” (“orders”).

Bên cạnh tính kỷ luật, người lính Do Thái cũng nhận thức rõ tầm quan trọng của việc hoàn thành nhiệm vụ được giao. Và để làm được điều này, đôi lúc những người lính phải kiểm soát cảm xúc tiêu cực bên trong mình. Với cú Tinh thần P21a của Peter, tham thể Hiện tượng (Phenomenon) “con giận” (“the rage”) được kìm nén bởi Cảm thể (Senser) “tôi” (“I”). Cũng thuộc cú P21a, Chu cảnh Nguyên nhân (Cause) “vì tôi sẽ không làm việc hiệu quả” (“because I wouldn’t have been very effective”) có vai trò giải thích lý do Peter buộc phải kìm nén cơn giận của mình. Điều này cho thấy Peter nhận thức rõ yếu tố hiệu quả rất quan trọng trong quá trình hoàn thành nhiệm vụ được giao, và do đó, người lính Do Thái đã sử dụng mọi biện pháp để đảm bảo bản thân luôn có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ, kể cả kìm nén cơn giận và đặt cảm xúc riêng qua một bên.

Kỷ luật và đặt nhiệm vụ lên hàng đầu là hai phẩm chất quan trọng nhất của những người lính Mỹ nói chung, và để khắc họa hai phẩm chất này của người lính Mỹ gốc Do Thái, quá trình Vật chất và Tinh thần đã được sử dụng.

5.3.3. Là những người giàu cảm xúc và biết kiểm soát chúng

Hình ảnh người lính giàu cảm xúc được thể hiện qua các cú Tinh thần. Có thể thấy Cảm thể (Senser) của các cú Tinh thần này phần lớn là đại từ “tôi” (“I”) do các cú này có chức năng giải thích cảm xúc bên trong người lính Do Thái. Ở cú A71, Arno sử dụng động từ “cảm thấy” (“feel”) và chu cảnh Phong cách (Manner) “như muốn nôn” (“like vomiting”) để thực hiện chức năng so sánh. Theo sau cú Tinh thần là cú Hành vi. Cú Hành vi A72 có chức năng giải thích rõ yếu tố chu cảnh Nguyên nhân (Cause) “vì một lý do đơn giản” (“for the very simple reason”) được sử dụng ở cú trước đó. Từ cặp cú Tinh thần - Hành vi này, ta có thể thấy Arno hoàn toàn không thoải mái khi phải tiếp xúc và cư xử chuẩn mực với các tù binh Đức.

Khi mô tả cảm xúc của bản thân tại thời điểm được các tù binh Đức mời rượu, Arno lại tiếp tục sử dụng một cặp cú Tinh thần - Hành vi khác. Với cú Tinh thần, đại từ “tôi” (“me”) đóng vai trò Cảm thể (Senser). Sau cú Tinh thần này, Arno sử dụng một cú Hành vi giải thích lý do việc uống rượu với kẻ thù của mình là không thể chấp nhận được. Trong cú Hành vi này,

chu cảnh Đồng hành (Accompaniment) “với chúng” (“with them”) đã cung cấp thông tin đối tượng liên quan đến hành động của Arno, và đó là người Đức. Từ đó, có thể thấy người Do Thái không tha thứ cho hành vi độc ác của tù binh Phát xít Đức.

Nếu Peter nỗ lực kiểm soát cơn tức giận của mình thì Arno lại không có bất cứ dấu hiệu nào “kìm nén cơn giận”. Cú Tinh thần Mong muốn (Desiderative Mental) đã khắc họa chân dung một Arno không thể chế ngự sự thù ghét của mình. Thậm chí, Arno còn thoải mái bày tỏ mong muốn thấy binh lính Đức chết. Suy nghĩ này được bộc lộ qua cú Tinh thần với Hiện tượng (Phenomenon) “chúng” (“them”) chỉ người Đức. Ở cả hai cú Tinh thần A88 và A89b, Cảm thể “tôi” (“I”) dùng để chỉ Arno.

Đôi lúc, Peter phải trải qua cảm giác nghi ngờ, và điều này cũng được thể hiện qua cú Tinh thần Tri giác (Cognitive Mental). Ở cú P23b, Hiện tượng (Phenomenon) “bản thân tôi” (“myself”) chịu ảnh hưởng của động từ “nhận thấy” (“found”). Với cú Tinh thần Tri nhận P24a, cảm giác băn khoăn của Peter được thể hiện rõ ràng qua động từ “băn khoăn” (“wonder”) và Cảm thể (Senser) “tôi” (“I”). Những băn khoăn này khiến người lính Do Thái nghi ngờ động cơ chiến đấu ban đầu của mình.

Nhìn chung, Arno và Peter sử dụng chủ yếu các cú Tinh thần và Hành vi để khắc họa nên chân dung người lính giàu cảm xúc, biết tiết chế chúng. Nếu các cú Tinh thần giải thích những cảm xúc bên trong người lính thì các cú Hành vi lại đóng vai trò giải giải thích hoặc cung cấp các thông tin liên quan.

5.3.4. So sánh hình ảnh người lính trong nghiên cứu này với các công trình trước

Tổng thể, hình ảnh người lính trong nghiên cứu này củng cố kết quả của các nghiên cứu trước được thực hiện bởi Cooper & Hurcombe (2009), Buchalski (2013), Emanzadeh & Sabbar (2016) và Cserkits (2021). Cụ thể, chân dung chính diện của người lính trong các nghiên cứu trước đây được củng cố bằng hình ảnh người lính kỷ luật, luôn đặt nhiệm vụ lên hàng đầu trong nghiên cứu này. Đây là đặc điểm cốt yếu của người lính Mỹ, những người được mô tả là “cánh tay chính trực” của chính phủ Mỹ (Buchalski, 2013). Tương tự Buchalski (2013), nhóm tác giả cũng nhận thấy xu hướng kiến tạo hình ảnh người lính là những người đấu tranh vì công lý, tự do khỏi áp bức, có đạo đức cũng như sẵn sàng hi sinh cho những điều tốt đẹp. Trong nghiên cứu này, người lính Mỹ gốc Do Thái được khắc họa là lực lượng góp phần không nhỏ vào chiến thắng của Mỹ trong Chiến tranh Thế giới thứ II và Chiến tranh Lạnh khi thu thập nhiều thông tin tình báo có giá trị từ các tù binh và nhà khoa học Đức Quốc xã.¹

Tuy nhiên, có một điểm không hoàn toàn tương đồng trong hình ảnh người lính của nghiên cứu này với các nghiên cứu được thực hiện bởi Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013). Trong công trình của mình, Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013) nhận thấy bản sắc quốc gia có vai trò chủ chốt, tác động trực tiếp vào quá trình kiến tạo hình ảnh người lính. Người lính Mỹ gốc Do Thái trong nghiên cứu này đã phục vụ và chiến đấu vì lợi ích của Mỹ, “quốc gia” đã cứu mạng họ. Điều này phần nào ủng hộ kết quả của Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013). Tuy nhiên, khi đào sâu vào động cơ chiến đấu của người lính Mỹ - Do Thái, nhóm tác giả nhận thấy sự thù hận sâu đậm Đức Quốc xã cũng như Chủ nghĩa Phát xít mới là động lực chính. Trong nghiên cứu này, người lính Mỹ gốc Do Thái được khắc họa rõ nét là những người Do Thái điển hình mang trong mình sự thù ghét Đức Quốc xã; họ chiến đấu để trả thù sự tàn ác của Đức Quốc xã đối với cộng đồng người Do Thái. Do đó,

¹ Dẫn theo *POWs and Intel at Fort Hunt in World War II (U.S. National Park Service)* (Tù binh chiến tranh và Hoạt động Tình báo ở Fort Hunt trong Chiến tranh Thế giới thứ II (Cục Công viên Quốc gia Mỹ))

kết luận người lính Mỹ gốc Do Thái chiến đấu vì “tổ quốc”, hay vì Mỹ không hoàn toàn chính xác. Động lực thúc người Do Thái chiến đấu dưới danh xưng “người lính Mỹ” có liên quan đến *nguồn gốc Do Thái* của họ. Đây chính là điểm khác nhau đầu tiên khi so sánh các yếu tố tham gia kiến tạo chân dung người lính ở nghiên cứu này với các nghiên cứu do Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013) thực hiện.

Nam tính bá quyền cũng là một yếu tố khác góp phần khắc họa chân dung người lính (Cooper & Hurcombe, 2009; Buchalski, 2013). Trong nghiên cứu của mình, Buchalski (2013) cho rằng, nam tính là nền tảng của quân đội Mỹ, và việc thể hiện yếu tố này rất quan trọng với các phim về đề tài chiến tranh. Tuy nhiên, đặc điểm này lại chưa được thể hiện rõ ràng qua hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái. Một cách gián tiếp, người xem *Camp Confidential: America's Secret Nazis* chỉ có thể cảm nhận được vóc dáng nhỏ bé của người lính Do Thái qua ngôn ngữ của Arno Mayer khi mô tả hình dáng của tù nhân Đức Quốc xã, hay qua đoạn phục dựng trong bộ phim tài liệu. Trong cảnh phục dựng thời điểm Arno Mayer đưa các tù binh Đức Quốc xã đi mua sắm tại Lansburgh Brothers, Arno trở nên nhỏ bé, nép mình sát bên Werner von Braun, người được Arno mô tả là “người Phổ điển hình, cao, tóc màu vàng, mắt xanh...”.

Ở các nghiên cứu trước của Woodward & cộng sự (2009) và McGarry & Ferguson (2012), người lính được mô tả là *nạn nhân* của chiến tranh. Nếu các cuộc giao tranh ở Bắc Ailen, I-rắc và Áp-ga-ni-xtan khiến người lính vương quốc Anh trong các nghiên cứu này thương vong thì Chiến tranh Thế giới thứ II lại khiến người lính Mỹ gốc Do Thái trong nghiên cứu này phải chịu một loại tổn thương khác: *tổn thương tâm lý*. Các tổn thương này, gồm: các cảm xúc tiêu cực, nghi ngờ bản thân và các xung đột bên trong, đã bào mòn và khiến người lính kiệt quệ về tinh thần. Ở nghiên cứu này, nhóm tác giả phát hiện người lính Mỹ gốc Do Thái được khắc họa là những người giàu cảm xúc và có khả năng tiết chế những cảm xúc của mình ở một mức độ nào đó, và điều này đã mở ra một góc nhìn khác về người lính. Người lính không hẳn lúc nào cũng là những người anh hùng nam tính (Cooper & Hurcombe, 2009; Buchalski, 2013); họ cũng là những con người bình thường có những cảm xúc, suy tư hay lo lắng như bao người khác. Điều này đã ủng hộ đặc điểm chân thật trong chân dung người lính được tìm ra bởi Cserkits (2021).

Tóm lại, khi tiến hành so sánh kết quả của nghiên cứu này với các nghiên cứu trước, nhóm tác giả đã xác định được những điểm giống và khác nhau giúp củng cố cũng như tương tác, soi chiếu lại kết quả các công trình của Cooper & Hurcombe (2009), Woodward & cộng sự (2009), McGarry & Ferguson (2012), Buchalski (2013), Emanzadeh & Sabbar (2016), Cserkits (2021). *Thứ nhất*, kết quả trong các nghiên cứu của Cooper & Hurcombe (2009), Buchalski (2013), Emanzadeh & Sabbar (2016) và Cserkits (2021) được củng cố, đồng thời, hai đặc điểm tích cực khác của người lính được xác định, gồm kỷ luật và luôn đặt nhiệm vụ được giao lên đầu. *Thứ hai*, kết quả của nghiên cứu này đã soi chiếu lại lý do người lính chiến đấu cũng như yếu tố “nam tính” trong hình ảnh người lính do Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013) tìm ra. *Thứ ba*, hình ảnh người lính trong nghiên cứu này không chỉ cho thấy họ đã và đang phải chịu đựng những tổn thương tinh thần mà còn ủng hộ đặc điểm “chân thật” do Cserkit (2021) tìm ra. Kết quả của nghiên cứu này đã góp phần khắc họa hình ảnh người lính gần gũi hơn. Họ cũng như bao người khác, không phải lúc nào cũng khoác lên mình tấm áo của chủ nghĩa anh hùng và sự nam tính.

5.4. So sánh ngôn ngữ của Arno Mayer and Peter Weiss

Cả Arno Mayer và Peter Weiss đều sử dụng đồng thời các cú đơn và phức để tái hiện lại hành trình của mình từ những người di cư Do Thái đến những người lính Mỹ chiến đấu chống Phát xít Đức. Câu chuyện của họ bắt đầu từ hồi tưởng việc di tản đến Mỹ, nộp đơn xin

nhập tịch để gia nhập quân đội Mỹ. Ngôn ngữ sử dụng trong phần đầu của bộ phim tài liệu chủ yếu kể lại câu chuyện, giúp người xem hiểu rõ những gì đã xảy ra. Do đó, quá trình Vật chất, Phát ngôn và Quan hệ được sử dụng chủ yếu. Ở phần tiếp theo, Arno và Peter dẫn người xem đến giai đoạn tại ngũ, làm việc tại 1142 và phục vụ cho quân đội Mỹ. Từ những gì được kể, ta có thể hiểu những sự kiện mà các cựu binh Mỹ gốc Do Thái này đã trải qua cũng như thế giới nội tâm của họ. Ngôn ngữ sử dụng ở phần này không chỉ thực hiện chức năng kể chuyện mà còn tái hiện lại những suy nghĩ cũng như cảm xúc của người lính. Cả Arno và Peter đều dùng rất nhiều cú Tinh thần và Hành vi nhằm mô tả những suy tư và lo lắng cá nhân của mình.

Ngoài ra, bản thân *Camp Confidential: America's Secret Nazis* là một bộ phim tài liệu cũng tác động đến sự lựa chọn loại quá trình của Arno và Peter. Như đã đề cập ở phần 5.1, quá trình Vật chất và Phát ngôn là hai trong ba loại quá trình được sử dụng nhiều nhất bởi hai cựu binh. Tần suất của hai loại quá trình này trong các cú của Arno và Peter lần lượt là 51,14% và 58,62%. Tỷ lệ này có thể được lý giải do bản chất của thể loại phim tài liệu. Cụ thể, “những người có thật” xuất hiện trong phim tài liệu kể các câu chuyện để “truyền tải một thông điệp có ý nghĩa, hay quan điểm về cuộc sống, bối cảnh cũng như các sự kiện được thuật lại” (Nichols, 2010, tr. 14). Để thuật lại câu chuyện của mình, Arno và Peter đã sử dụng quá trình Vật chất để tái hiện lại những gì đã xảy ra cũng như quá trình Phát ngôn nhằm nhắc lại những gì được nói hoặc kể bởi những người khác. Nhờ đó, mục tiêu phổ biến thông tin của dòng phim tài liệu đã đạt được trọn vẹn.

Nhắc đến thành tố thứ hai của hệ thống chuyển tác - Tham thể, nhóm tác giả nhận thấy một số thông tin khá thú vị. Đầu tiên là các tham thể dùng để chỉ người lính Mỹ gốc Do Thái và các tù binh Phát xít. Với những người lính Do Thái, họ thường xuất hiện dưới các tham thể *Hành thể (Actor)*, *Cảm thể (Senser)*, *Phát ngôn thể (Sayer)* và *Ứng thể (Behaver)*. Điểm chung của các tham thể này là vai trò kiểm soát hành động diễn ra. Ngược lại, các tham thể chịu tác động, gồm *Hiện tượng (Phenomenon)* và *Lợi thể (Beneficiary)*, lại được sử dụng để chỉ các sĩ quan và các nhà khoa học Đức Quốc xã. Điều này cho thấy các tù binh người Đức là đối tượng chính của các hành động do tham thể chỉ người lính Do Thái khởi phát. Ngoài ra, sự biến chuyển trong quan hệ giữa người lính Mỹ - Do Thái và các tù binh Phát xít có thể được thấy rõ qua cách sử dụng tham thể trong các cú của Arno. Ở phần đầu của bộ phim, Arno lúc này là sĩ quan thẩm vấn, đã sử dụng các tham thể độc lập để chỉ người Do Thái và người Đức.

Cú A34b		
I	would be fighting	the Germans.
Tôi	sẽ chống lại	người Đức
Tham thể: Ứng thể	Quá trình: Hành vi	Tham thể: Cương vực

Khi Arno giữ vị trí sĩ quan tinh thần, đã có sự thay đổi trong việc sử dụng tham thể. Từ thể phải thiết lập một lần ranh rõ ràng trong mối quan hệ giữa mình với các tù binh, Arno đã bắt đầu sử dụng các tham thể để đồng thời nhắc đến cả hai. Nguyên nhân của sự thay đổi này có thể do yêu cầu của vị trí sĩ quan tinh thần. Là một sĩ quan tinh thần, người lính Do Thái phải làm cho các tù binh Đức Quốc xã được thoải mái, sẵn sàng hợp tác để cung cấp thông tin tình báo có lợi cho Mỹ. Yêu cầu này buộc Arno phải có những tương tác thân thiện hơn với các tù binh của mình, như dẫn họ đi cửa hàng mua sắm hay đến rạp chiếu phim. Những trải nghiệm này khác hoàn toàn với những gì xảy ra trong phòng thẩm vấn, nơi những buổi thẩm vấn diễn ra có kịch bản và các đại từ khác nhau được sử dụng để chỉ thẩm vấn viên và người bị thẩm vấn. Trong các cú của Arno mô tả thời điểm dẫn các tù binh Đức mua sắm tại cửa hàng Lansburgh Brothers, hai đại từ có nghĩa “chúng tôi” (“we” và “us”) được sử dụng làm tham thể

tất cả sáu lần để chỉ đồng thời người Do Thái và người Đức. Các tham thể này có vai trò là Hành thể (Actor), Đích thể (Goal) và Đương thể (Carrier) ở các cú A46b, A49, A50R, A62, A64b và A64c.

Cú A46b		
... and we	were driven	to Lansburgh Brothers.
... và chúng tôi	được chở	đến Lansburgh Brothers.
Tham thể: Đích thể	Quá trình: Vật chất	Chu cảnh: Định vị (Không gian)

Cú A64b		
The military police	arrested	us.
Quân cảnh	đã bắt	chúng tôi
Tham thể: Hành thể	Quá trình: Vật chất	Tham thể: Đích thể

Trái lại, sự biến chuyển trong cách sử dụng tham thể lại không được thể hiện trong các cú của Peter, phần vì vị trí Peter đảm nhiệm là phiên dịch viên, không phải là sĩ quan tinh thần.

Một điểm thú vị khác là việc dùng ngôn từ cấm kỵ trong các cú của Arno. Khi nhắc đến Phát xít Đức, Arno đã sử dụng ngôn từ cấm kỵ như một phương thức để bày tỏ thái độ với các tù binh Đức. Ngược lại, Peter hoàn toàn không sử dụng. Các cú có chứa các từ cấm kỵ là A6, A12b, A79b, A86 và A89a.

Với yếu tố chu cảnh, Arno có xu hướng sử dụng nhiều hơn Peter, đặc biệt là yếu tố Định vị Không gian (Spatial Location) và Thời gian (Temporal Location). Hai yếu tố chu cảnh này cung cấp những thông tin bổ sung về địa điểm cũng như thời điểm diễn ra sự kiện, hỗ trợ Arno tái hiện câu chuyện của mình đầy đủ. Điều này cho thấy ngôn ngữ của Arno có tính diễn giải cao và nhiều thông tin hơn so với ngôn ngữ của Peter. Ngược lại, Peter lại có xu hướng sử dụng chu cảnh Phương thức So sánh (Comparison Manner) để cụ thể hóa các thông tin được đưa ra. Các yếu tố chu cảnh này có thể được nhận ra qua các cụm từ có chứa “giống” (“like”), “như” (“as”), “như thể” (“as if”). Nhờ vậy, Peter có thể truyền tải cách bản thân nhìn nhận mọi thứ đến với khán giả, giúp họ hiểu quan điểm cũng như cảm xúc của Peter.

Khi phân các cú của Arno và Peter thành các nhóm nội dung khác nhau, nhóm tác giả nhận thấy có sự khác biệt trong nội dung mà mỗi cựu binh muốn truyền tải. Trong khi Arno tập trung kể lại những sự việc đã diễn ra ở thế giới bên ngoài thì Peter lại tập trung miêu tả thế giới nội tâm đầy suy tư, nhiều cảm xúc của mình.

Tóm lại, hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái được xây dựng thông qua phát ngôn của Arno và Peter, không phải qua phát ngôn của những người xung quanh. Cả hai đều sử dụng nhiều loại quá trình (Vật chất, Tinh thần, Quan hệ và Hành vi) để thuật lại câu chuyện của mình và khắc họa hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái một cách toàn diện. Có hai yếu tố có thể dùng để diễn giải cho điểm khác biệt trong ngôn ngữ của hai cựu binh: *bản chất vị trí công việc mà họ phải đảm nhận* (phiên dịch viên, sĩ quan tinh báo và sĩ quan tinh thần) và *nội dung mỗi người đóng góp vào cốt truyện chung*. Mức độ quan trọng trong đóng góp của Arno và Peter đều tương đương nhau và ngôn ngữ của hai cựu binh đã bổ sung, tương hỗ lẫn nhau trong quá trình khắc họa nên hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái. Cuối cùng, tái hiện một câu chuyện từ hai góc nhìn khác nhau cho phép *Camp Confidential: America's Secret Nazis* truyền tải một câu chuyện cuốn hút, giúp người xem có góc nhìn đa diện, nhiều thông tin hữu ích về những gì đã xảy ra

cả ở thế giới bên ngoài và thế giới bên trong người lính.

5.5. Thảo luận

Khi đối chiếu kết quả với các công trình cùng hướng nghiên cứu được thực hiện trước đây, nhóm tác giả đã xác định được một số đặc điểm ngôn ngữ khá thú vị.

Trước hết, quá trình Vật chất được sử dụng phổ biến nhất. Kết quả này tương đồng với kết quả ở những nghiên cứu trước do Nurhayati (2016), Suhura (2019), Akmalia (2020), Choudhry & Chaudhary (2020), và Lèo Thu Trang (2022) tiến hành.

Khi đối chiếu kết quả với công trình của Lèo Thu Trang (2022), nhóm tác giả phát hiện một số khác biệt trong mục đích sử dụng mỗi loại quá trình. Thứ nhất, do “hình ảnh của B được khắc họa thông qua mối quan hệ của B với những người xung quanh cũng như nạn nhân của B” (Lèo, 2022, tr. 34) nên con người của B được thể hiện bằng các cú Quan hệ; trong khi đó, hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái lại được phác họa chủ yếu qua những suy nghĩ và quá trình tự nhận thức của họ. Đây là lý do vì sao người lính Mỹ - Do Thái được thể hiện chủ yếu qua quá trình Tinh thần. Thứ hai, nếu cú Vật chất được sử dụng nhằm mô tả hành vi phạm tội của B (Lèo Thu Trang, 2022) thì loại quá trình này lại có chức năng mô tả *hành động* của người lính khi thực hiện nhiệm vụ. Thứ ba, sự khác biệt trong sử dụng quá trình Quan hệ có thể được thấy rõ qua đối tượng được mô tả. Qua các cú Quan hệ, B được mô tả là “người doanh nhân bình dị được yêu mến”, “kẻ ái nhi”, “kẻ săn mồi” và “tên tội phạm”. Đối với nghiên cứu này, nhóm tác giả nhận thấy quá trình Quan hệ chủ yếu được dùng để mô tả các tù binh Đức Quốc xã cũng như 1142. Thứ tư, trong khi quá trình Tinh thần tham gia kiến tạo B là “một cá nhân có xu hướng ái nhi” (Lèo Thu Trang, 2022, tr. 35) thì ở nghiên cứu này, loại quá trình này lại tham gia kiến tạo hình ảnh người lính là “những người giàu cảm xúc và có khả năng chế ngự chúng”.

5.5.1. Mức độ đáp ứng về mặt ngôn ngữ của *Camp Confidential: America's Secret Nazis* đối với chức năng thể loại của một bộ phim tài liệu điện hình

Camp Confidential: America's Secret Nazis đã thể hiện và đáp ứng được chức năng thể loại của một bộ phim tài liệu điện hình: *có sự xuất hiện của những người có thật kể về những sự kiện trong quá khứ hay hiện tại với một thái độ thành thật*. Thứ nhất, bộ phim tài liệu này chứa các đoạn phỏng vấn hai cựu binh Mỹ gốc Do Thái - Arno Mayer và Peter Weiss, và bản thân họ tự xuất hiện, không phải diễn xuất, để kể câu chuyện của mình. Thứ hai, trong tổng số 234 cú, số lượng cú của Arno là 176 và Peter chỉ có 58, tương đương khoảng một phần ba khi so sánh với Arno. Tỷ lệ này cho thấy các nhận định về kết quả phân tích được dựa nhiều trên ngôn ngữ của Arno hơn Peter. Tuy nhiên, cả hai cựu binh đều trực tiếp trải qua các sự kiện lịch sử được nhắc đến trong bộ phim; do đó, đóng góp ngôn ngữ của cả hai trong việc kiến tạo hình ảnh người lính đều có tính chân thực cao. Điều này khác với nghiên cứu của Lèo Thu Trang (2022) khi chỉ có một trong số các nhân vật được công nhận là “người kể chuyện đáng tin cậy” và việc đưa ra nhận định từ phân tích đặt nặng hơn vào ngôn ngữ của nhân vật này. Thứ ba, Arno và Peter đều sử dụng quá trình Vật chất và Phát ngôn để phát triển mạch truyện. Do đó, có thể nói *Camp Confidential: America's Secret Nazis* tái hiện lại tất cả các sự kiện đã xảy ra và các phát ngôn được nói ra.

Dù vậy, điều làm bộ phim tài liệu này nổi bật lại chính là cách truyền tải câu chuyện. Khác với các bộ phim tài liệu thông thường với một người dẫn truyện, xen kẽ các sự kiện lịch sử với cảnh tái hiện cùng các buổi phỏng vấn theo trình tự thời gian, *Camp Confidential: America's Secret Nazis* đã áp dụng nghệ thuật kể chuyện. Bộ phim này đã sử dụng các công cụ khác nhau (cảnh tái hiện theo lối hoạt họa, thước phim lịch sử, băng ghi âm, phỏng vấn và hiệu

ứng âm thanh) nhằm truyền tải câu chuyện một cách hấp dẫn đến người xem. Thêm vào đó, việc để những cá nhân đã trải qua các sự kiện lịch sử chia sẻ lại chúng là một cách tuyệt vời củng cố cốt truyện, nâng trải nghiệm và cảm xúc của người xem lên một tầm cao mới.

5.5.2. So sánh kết quả của nghiên cứu này với lịch sử nghiên cứu hình ảnh người lính

Kết quả của nghiên cứu này đã củng cố chân dung chính diện của người lính ở các công trình của Cooper 7 Hurcombe (2009), Buchalski (2013), Emanzadeh & Sabbar (2016) và Cserkits (2021). Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả đã phát hiện thêm hai đặc điểm tích cực của người lính: *tính kỷ luật* và *tinh thần luôn đặt nhiệm vụ lên đầu*.

Nếu Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013) phát hiện động lực thúc đẩy người lính ra trận là “tổ quốc”, hay quê hương của mình thì ở nghiên cứu này, nhóm tác giả thấy rằng động lực còn có thể đến từ những yếu tố khác. Người lính có thể chiến đấu không chỉ vì đất nước nơi họ sinh ra hay mang quốc tịch mà còn vì yếu tố sắc tộc và nguồn gốc tổ tiên của họ nữa. Với trường hợp của người lính Mỹ gốc Do Thái, nguồn gốc Do Thái có thể được xem là một phần động lực thúc đẩy họ chiến đấu. *Nhóm tác giả cũng nhận thấy hình ảnh người lính mang trong mình sự hận thù với Đức Quốc xã nên được xem là một đặc trưng riêng của người lính Mỹ gốc Do Thái, và ta không nên nhìn nhận nó như một đặc điểm của những người lính nói chung.*

Ngoài yếu tố “tổ quốc” đề cập ở trên, cả Cooper & Hurcombe (2009) và Buchalski (2013) còn đề cập đến một yếu tố khác kiến tạo nên hình ảnh người lính: *Nam tính bá quyền*. Tuy nhiên, yếu tố này lại không được thể hiện rõ ràng qua hình ảnh người lính trong bộ phim tài liệu *Camp Confidential: America's Secret Nazis*. Điều này có thể được lý giải là do bộ phim này tập trung khắc họa thế giới nội tâm của những người lính Mỹ gốc Do Thái. Chính vì vậy, hình ảnh người lính giàu cảm xúc, có khả năng kiểm soát chúng được khắc họa. *Hình ảnh người lính giàu cảm xúc cũng là điểm mới chưa được phát hiện ở các nghiên cứu trước.*

Hơn nữa, nhóm tác giả cũng nhận thấy hình ảnh người lính Mỹ gốc Do Thái trong nghiên cứu này được xây dựng theo hướng ít lý tưởng hóa hơn các nghiên cứu của Cooper & Hurcombe (2009), Buchalski (2013) và Cserkits (2021). Trong công trình của Buchalski (2013), người lính Mỹ được nhìn nhận là “cánh tay chính trực”, chiến đấu vì công lý và tự do, “sẵn sàng hi sinh thân mình vì những điều tốt đẹp” (tr. 108). Lý giải cho nhận định này có thể được tìm thấy trong nghiên cứu của Cserkits (2021), đằng sau chân dung chính diện của người lính là mong muốn có được sự ủng hộ và giúp đỡ người lính của chính phủ Mỹ. Điều này có thể gia tăng vị thế của lực lượng vũ trang cũng như hỗ trợ công tác tuyển quân (tr. 168). Thế nhưng, người lính Mỹ gốc Do Thái trong nghiên cứu này lại được khắc họa là những người giàu cảm xúc, biết tiết chế chúng ở một mức độ nào đó. Đây là một hình ảnh rất chân thực về người lính. Không phải lúc nào họ cũng là những người anh hùng cơ bắp (Cooper & Hurcombe, 2009; Buchalski, 2013); họ cũng chỉ là những con người thường nhật, có cảm xúc, suy nghĩ và lo lắng như bao người khác. Do đó, ta có thể kết luận *kết quả của nghiên cứu này đã góp phần khắc họa nên hình ảnh người lính thân thuộc và gần gũi hơn so với các nghiên cứu trước* (Cooper & Hurcombe, 2009; Buchalski, 2013; Cserkits (2021).

Camp Confidential: America's Secret Nazis (2021) là một bộ phim tài liệu đặc biệt, cung cấp một góc nhìn mới cho những ai quan tâm Chiến tranh Thế giới thứ II cũng như các vấn đề liên quan. Hai cựu binh Mỹ - Do Thái, Arno Mayer và Peter Weiss, xuất hiện trong bộ phim đã cho chúng ta một góc nhìn thấu suốt về “P.O. Box 1142”, một trong những bí ẩn tuyệt mật của quân đội Mỹ.

Đóng vai trò quan trọng trong quá trình sản xuất phim, ở một mức độ nào đó, nhà làm phim là những người quyết định mục đích của một bộ phim tài liệu (Jenkins, 2022). Nhà sản xuất phim *Camp Confidential: America's Secret Nazis* cũng không là ngoại lệ. Thông qua lăng kính của Arno và Peter, hai đạo diễn Daniel Sivan và Mor Loushy đã khéo léo lồng ghép các vấn đề đạo đức vào bộ phim, gián tiếp phản đối việc nhập tịch cho các tù binh Phát xít Đức. Từ quan điểm của mình, Daniel và Mor cho rằng những tù binh này phải bị giam giữ và chịu trách nhiệm về những tội ác đã gây ra. Thế nhưng, các tù binh này lại được trao cơ hội nhập cư vào Mỹ, được tung hô là những anh hùng nhờ tham gia vào chương trình không gian của Mỹ. Ngoài ra, bộ phim tài liệu này cũng là một ví dụ điển hình cho thấy chủ trương và chính sách của một đất nước có thể tác động đến các quyết sách của một quốc gia như thế nào.

6. Kết luận và hạn chế

Qua quá trình phân tích các thành tố của hệ thống chuyển tác, có thể thấy quá trình Vật chất (Material process) được hai cựu binh sử dụng nhiều nhất, kế đến là các quá trình Quan hệ (Relational process), Phát ngôn (Verbal process) và Tinh thần (Mental process). Quá trình Hành vi (Behavioural process) và Tồn tại (Existential process) được sử dụng ít nhất. Do quá trình Vật chất phổ biến nhất nên hai tham thể gắn liền với loại quá trình này, Hành thể (Actor) và Đích thể (Goal), có tần suất xuất hiện cao nhất. Đối với yếu tố chu cảnh, Định vị (Location) và Phong cách (Manner) là hai loại chu cảnh phổ biến nhất. Với câu hỏi nghiên cứu thứ nhất, các thành tố trong hệ thống chuyển tác góp phần kiến tạo nên hình ảnh người lính là những người Do Thái điển hình, mang trong mình sự thù hận Đức Quốc xã, là những người kỉ luật, luôn đặt nhiệm vụ lên hàng đầu và là những người giàu cảm xúc, biết kiểm soát chúng. Với câu hỏi nghiên cứu thứ hai, nhóm tác giả đã xác định được những điểm giống và khác nhau trong ngôn ngữ của hai cựu binh. *Tính chất công việc họ đảm nhận và nội dung họ đóng góp vào cốt truyện chung* là hai yếu tố tạo ra sự khác nhau trong ngôn ngữ của Arno và Peter.

Dù đã dành khá nhiều thời gian và công sức, nhóm tác giả nhận thấy nghiên cứu này vẫn còn một số điểm hạn chế. Thứ nhất, nghiên cứu này chỉ tập trung phân tích các cú của Arno Mayer và Peter Weiss. Do đó, các yếu tố góp phần khắc họa hình ảnh người lính trong lời nói của những người còn lại được nhắc đến trong bộ phim có thể đã bị bỏ qua. Thứ hai, nghiên cứu này chỉ đào sâu khía cạnh ngôn ngữ, vì thế, việc phân tích các yếu tố hình ảnh, âm thanh và hiệu ứng điện ảnh vẫn chưa được tiến hành triệt để. Cuối cùng, nghiên cứu này chỉ giới hạn trong nghĩa ý niệm và nghĩa biểu hiện, điều này đồng nghĩa với việc nghĩa lô-gíc chưa được phân tích và thảo luận.

Tài liệu tham khảo

- Akmalia, R. (2020). *The realization of experiential meaning in Up screenplay* (BA thesis). Universitas Negeri Semarang.
- Buchalski, T. (2013). *The faces of war: Representing warrior archetypes, masculinity, and race in modern war films* (MA thesis). University of Colorado.
- Choudhry, A., & Chaudhary, F. (2020). Shattering conventional gender roles: Transitivity analysis of Disney's Zootopia. *Journal of Languages, Culture and Civilization*, 2(4), 221-234. <https://doi.org/10.47067/jlcc.v2i4.28>
- Cooper, N. & Hurcombe, M. (2009). Editorial: The figure of the soldier. *Journal of War and Culture Studies*, 2, 103-104.
- Cserkits, M. (2021). Representation of armed forces through cinematic and animated pieces case studies. *Journal of Advanced Military Studies*, 12(1), 165-180. <https://doi.org/10.21140/mcu.20211201008>
- Eggs, S. (2004). *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum International Publishing Group.

- Emamzadeh, Z. & Sabbar, S. (2016). How can cinema justify wars? A qualitative study on war justification in American cinema. *Journal of Politics and Law*, 10, 18-25. <https://doi.org/10.5539/jpl.v10n1p18>
- Evans, B. (2020). Screen memories in true crime documentary: Trauma, bodies, and places in *The Keepers* (2017) and *Casting JonBenet* (2017). In Hubbell, A.L., Akagawa, N., Rojas-Lizana, S., Pohlman, A. (Eds.), *Places of traumatic memory* (pp. 263-283). Palgrave Macmillan Memory Studies. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52056-4_13
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Halliday, M.A.K. (2004). *Dẫn luận Ngữ pháp Chức năng*. Translated by Hoàng Văn Vân. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Hoàng Văn Vân (2018). “Bánh trôi nước” and three versions of English translation: A Systemic Functional comparison. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(4), 1-35. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4279>
- Jenkins, P. (2022). *What is the purpose of a documentary: How they work*. Brilliantio. <https://brilliantio.com/what-is-the-purpose-of-a-documentary>
- Lèo Thu Trang (2022). *The representation of “B” in the true crime documentary “Abducted in Plain Sight”* (BA thesis). University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi.
- Machin, D., & Mayr, A. (2013). Personalising crime and crime-fighting in factual television: An analysis of social actors and transitivity in language and images. *Critical Discourse Studies*, 10(4), 356-372. <https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813771>
- McGarry, R. & Ferguson, N. (2012). *Exploring representations of the soldier as victim: From Northern Ireland to Iraq*. https://doi.org/10.1057/9781137292254_7
- McNab, A. (2010). *Andy McNab: In the eyes of the army, the BBC stands ‘accused’ over drama*. <http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/8164646/Andy-McNab-In-the-eyes-of-the-Army-the-BBC-stands-Accused-over-drama.html>
- Matthiessen, C. M. I. M. (1999). The system of transitivity: An exploratory study of text-based profiles. *Functions of Language*, 6(1), 1-51. <https://doi.org/10.1075/fo1.6.1.02mat>
- Nichols, B. (2010). *Introduction to documentary* (2nd ed., 1-14). Indiana University Press.
- Nurhayati, N. (2016). *A transitivity analysis on the animation movie dialogues of “Big Hero 6” directed by Don Hall and Chris Williams* (Undergraduate). Skekh Nurjati State Islamic Institute.
- Sihura, M. (2019). Transitivity process in Frozen movie: A study of Systemic Functional Grammar. *International Journal of Systemic Functional Linguistics*, 2(2), 79-85. <https://doi.org/10.55637/ijslf.2.2.1480.79-85>
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar* (3rd ed.). Routledge.
- U.S. Army. (n.d.). *Soldier's Creed*.
- Woodward, R., Winter, T. & Jenkins, K. N. (2009). Heroic anxieties: The figure of the British soldier in contemporary print media. *Journal of War and Culture Studies*, 2, 211-223.

**THE REPRESENTATION OF JEWISH-AMERICAN
SOLDIERS IN THE MILITARY DOCUMENTARY
“CAMP CONFIDENTIAL: AMERICA’S SECRET NAZIS”:
A SYSTEMIC FUNCTIONAL ANALYSIS**

Huynh Hong Viet Anh, Nguyen Thi Minh Tam

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: This paper aims to explore the linguistic representation of Jewish-American soldiers in the military documentary named *Camp Confidential: America's Secret Nazis*. The theoretical framework used in this paper is Hallidayan Systemic Functional Linguistics. All clause simplexes produced by two Jewish-American veterans - Arno Mayer and Peter Weiss - were analyzed. The results showed that Material process was the dominant one, followed by Relational, Verbal, and Mental processes. As participants were inherent in the types of processes, Actor and Goal of Material process were the two most prevalent participants detected. While circumstances of Location were the most common, circumstances of Contingency occurred the least. These components of the transitivity system contributed to the representation of Jewish-American soldiers as typical Jews harboring hatred against Nazi Germany, disciplined people placing the mission first, and people who were rich in emotions and able to control them. This study also found that the difference in the language used by the two veterans could be ascribed to two factors: the nature of their job positions and the content they contributed to the storyline. The findings of this study have contributed to constructing a more familiar and relatable representation of soldiers compared to some previous studies. This study hopes to contribute to the existing body of literature on SFL by demonstrating SFL application in analyzing different types of texts, especially research into the representational meaning and the representation of soldiers in documentaries.

Keyword: SFL, representational meaning, transitivity, Jewish-American, soldiers

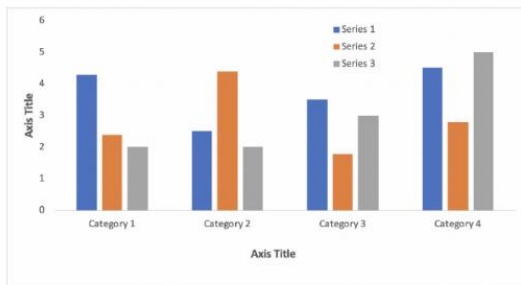
THỂ LỆ GỬI BÀI

- Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài** là ấn phẩm khoa học chính thức của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, kế thừa và phát triển *Chuyên san Nghiên cứu Nước ngoài* của Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí xuất bản định kỳ 06 số/năm (02 số tiếng Việt/năm và 04 số tiếng Anh/năm từ năm 2019 trở đi), công bố các công trình nghiên cứu có nội dung khoa học mới, chưa đăng và chưa được gửi đăng ở bất kỳ tạp chí nào, thuộc các lĩnh vực: *ngôn ngữ học, giáo dục ngoại ngữ/ngôn ngữ, quốc tế học hoặc các ngành khoa học xã hội và nhân văn có liên quan.*
- Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài.
- Bài báo sẽ được gửi tới phản biện kín, vì vậy tác giả cần tránh tiết lộ danh tính trong nội dung bài một cách không cần thiết.
- Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (*tối thiểu 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi*) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,5cm, dưới 3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 12, cách dòng Single.
- Hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải đảm bảo rõ nét và được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Nguồn của các hình ảnh, sơ đồ trong bài viết cũng phải được chỉ rõ. Tên ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải được cung cấp trên ảnh, sơ đồ, biểu đồ.

Ví dụ:

Figure 1

Sample Figure Title



Note. A note describing content in the figure would appear here.

- Bảng biểu trong bài viết được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Tên bảng trong bài phải được cung cấp trên bảng. Yêu cầu bảng không có đường kẻ sọc.

Ví dụ:

Table 3

Sample Table Showing Decked Heads and P Value Note

Variable	Visual		Infrared		F	η
	M	SD	M	SD		
Row 1	3.6	.49	9.2	1.02	69.9***	.12
Row 2	2.4	.67	10.1	.08	42.7***	.23
Row 3	1.2	.78	3.6	.46	53.9***	.34
Row 4	0.8	.93	4.7	.71	21.1***	.45

*** $p < .01$.

7. Quy cách trích dẫn: Các tài liệu, nội dung được trích dẫn trong bài báo và phần tài liệu tham khảo cần phải được **trình bày theo APA7** (vui lòng tham khảo trang web: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines> hoặc hướng dẫn của Tạp chí trên trang web <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/about/submissions>)

8. Bản thảo xin gửi đến website của Tạp chí tại <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>. Tòa soạn không trả lại bản thảo nếu bài không được đăng. Tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm trước pháp luật về nội dung bài viết và xuất xứ tài liệu trích dẫn.

MẪU TRÌNH BÀY BỐ CỤC CỦA MỘT BÀI VIẾT TIÊU ĐỀ BÀI BÁO

(bằng tiếng Anh và tiếng Việt, in hoa, cỡ chữ: 16,
giãn dòng: single, căn lề: giữa)

Tên tác giả (cỡ 13)*

Tên cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)
Địa chỉ cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)

Tóm tắt: Tóm tắt bằng tiếng Anh và tiếng Việt, không quá 250 từ, cỡ chữ: 11

Từ khóa: Không quá 5 từ, cỡ chữ: 11

Phần nội dung chính của bài báo thường bao gồm các phần sau:

1. Đặt vấn đề

2. Mục tiêu

3. Cơ sở lý thuyết

3.1. ...

3.2.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. ...

4.2. ...

5. Kết quả nghiên cứu

6. Thảo luận

7. Kết luận và khuyến nghị

Lời cảm ơn (nếu có)

Tài liệu tham khảo

Phụ lục (nếu có)

* ĐT.: (Số của tác giả liên hệ)

Email: (Email của tác giả liên hệ)